

TAMPEREEN YLIOPISTO

Koulun kerhotoiminnan monet ulottuvuudet  
Opettajat ja opiskelijat kerhotoiminnan kuvaajina

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ILONA LEHTONEN

Tammikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

ILONA LEHTONEN: Koulun kerhotoiminnan monet ulottuvuudet. Opettajat ja opiskelijat kerhotoiminnan kuvaajina.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 100 sivua, 6 liitesivua

Tammikuu 2017

---

Peruskoulun kerhotoimintaa on kehitetty runsaasti tutkimusta edeltävän kymmenen vuoden aikana. Viime vuosien hankkeet ja suositukset kohdistavat muutospaineita koulun toiminnalle koko koulupäivän rakenteen tasolla. Tutkimuksessa lähestyttiin koulun kerhotoimintaa erityisesti opetussuunnitelman, joustavan koulupäivän ja kerhotoiminnan laatukriteerien kautta. Lisäksi käsiteltiin kerhotoiminnan yhteyttä oppimiseen, kouluviihtyvyyden parantamiseen ja lasten hyvinvointiin. Opettajan toimiminen kerhonohjaajana oli myös yksi näkökulma kerhotoimintaan.

Tämän mixed methods -tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ja kuvata, millaisena peruskoulun kerhotoiminta näyttäytyy kerhoa ohjanneille peruskoulun opettajille. Tämän lisäksi selvitettiin ja kuvattiin, miten ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden peruskoulun kerhotoimintaa koskevat näkemykset eroavat kerhoa ohjanneiden peruskoulun opettajien näkemyksistä. Kerhonohjaajina toimineilta opettajilta aineistoa kerättiin kyselylomakkeella, johon saatiin 36 analysoitavaa vastausta. Lisäksi neljää kyselylomakkeeseen vastannutta opettajaa haastateltiin tutkimustulosten laajentamiseksi ja syventämiseksi. Eri aineistojen käyttäminen paransi myös tutkimuksen luotettavuutta. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilta (n=61) kerättiin aineisto samalla kyselylomakkeella kuin opettajiltakin.

Tutkimuksessa käytetty kyselylomake sisälsi suljettuja ja avoimia osioita. Näin ollen jo kyselylomakkeesta saatiin sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Likert-asteikolliset väittämät luokiteltiin analyysivaiheessa osioihin, joissa oli samaa aihepiiriä koskevia väittämiä. Väittämistä laskettiin keskiarvoja ja -hajontoja, minkä lisäksi tarkasteltiin vastausten jakaumia. Avointen osioiden vastauksia analysoitiin etsimällä vastauksista teemoja ja luokittelemalla vastaukset teemojen mukaan. Eri teemoihin asettuneiden vastausten lukumääriä laskettiin. Opettajien ja opiskelijoiden vastausten jakaumia verrattiin ristiintaulukoimalla, ja erojen tilastollinen merkitsevyys varmistettiin Mann Whitney U -testillä. Opettajien haastattelut litteroitiin ja teemoiteltiin. Haastattelut ja kautuivat viiteen luokkaan, joilla kaikilla oli myös väitemuotoista yläluokkaansa eritteleviä ja tarkentavia alaluokkia.

Tutkimuksessa saatiin selville, että kerhoa ohjanneet opettajat näkevät kerhotoiminnan hyvin myönteisessä valossa niin lasten, koulun kuin itsensäkin kannalta. Opettajien mielikuvissa kerhotoiminta vastasi sille perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2004; OPH 2014) asetettuja tavoitteita ja tehtäviä erityisesti harrastuneisuuden osalta. Harrastamisen mahdollisuuden opettajat liittivät tasa-arvon lisäämiseen. Opettajille kerhot näyttäytyivät lisäksi paikkana, jossa lapsi saa onnistumisen elämyksiä ja siten paremman itsetunnon ja apua koulunkäyntiin. Opettajat kokivat kerhotoiminnan myös lisäävän lasten kuulumista koulun yhteisöön. Opettajien mielestä kerho on paikka sosiaalisten suhteiden hankkimiselle ja kehittämiselle. Onnistunut kerhotoiminta on opettajien mielestä osallistavaa. Kerhoa ohjanneiden opettajien mielestä opettaja on hyvä kerhonohjaaja, vaikka koulutus ei annakaan kovin paljoa eväitä kerhonohjaajana toimimiseen. Kerhoista opettaja saa itselleen oppilaantuntemusta, nautintoa ja välineitä oman työnsä kehittämiseen.

Opiskelijoiden käsitykset kerhotoiminnasta eivät vastanneet täysin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määritelmää kerhotoiminnasta. Vastauksista heijastui myös opiskelijoi-

den epävarmuus: kerhotoiminta, opettajan työ ja koulun arki ovat opiskelijoille vielä vieraita. Opiskelijoiden ja opettajien näkemykset erosivat toisistaan erityisesti muutamassa kohdassa. Opiskelijat eivät kokeneet kerhotoiminnan kuuluvan kovin vahvasti koulun tehtäviin. Lisäksi opiskelijat kokivat, että opettaja ei ole kovin hyvä kerhonohjaaja. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että kerhotoiminta on turvallista, ja pitivät onnistunutta kerhotoimintaa jopa ei-tavoitteellisena toimintana.

Jatkossa olisi tarpeen keskittyä siihen, että kerhotoiminta oikeasti osallistaa lapsia. Kerhotoiminnan vapaaehtoisuudesta tulee pitää huolta myös joustavan koulupäivän yhteydessä. Opettajien koulutus ei juurikaan valmista kerhon ohjaamiseen. Opettajien näkemyksiä heidän kasvatuksellisesta tehtävästään tulee laajentaa vastaamaan muuttuvaa koulupäivää ja kehittyvää koulun tehtävää.

Avainsanat: kerhot, kerhotoiminta, harrastukset

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>PERUSKOULUN KERHOTOIMINTA .....</b>	<b>9</b>
2.1	KERHOTOIMINTA OPETUSSUUNNITELMASSA .....	9
2.2	JOUSTAVA KOULUPÄIVÄ .....	11
2.3	KERHOTOIMINNAN LAATU .....	12
<b>3</b>	<b>NÄKÖKULMIA KERHOTOIMINTAAN .....</b>	<b>14</b>
3.1	KERHOT OPPIMISYMPÄRISTÖINÄ JA KOULUVIIHTYVYYDEN PARANTAJINA .....	14
3.2	KERHOT LASTEN JA NUORTEN HYVINVOINNIN LISÄÄJINÄ .....	16
3.3	OPETTAJA KERHONOHJAAJANA .....	17
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSASETELMA JA -MENETELMÄT .....</b>	<b>20</b>
4.1	MIXED METHODS.....	20
4.2	KYSELYLOMAKKEEN LAATIMINEN.....	23
4.3	HAASTATTELUMENETELMÄN VALINTA JA HAASTATTELUIDEN SUUNNITTELU .....	26
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET.....</b>	<b>30</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>31</b>
6.1	MÄÄRÄLLISEN AINEISTON KERÄÄMINEN .....	32
6.2	HAASTATTELUAINEISTON KERÄÄMINEN .....	34
6.3	MÄÄRÄLLISEN AINEISTON ANALYYSI.....	35
6.4	HAASTATTELUIDEN ANALYYSI.....	37
<b>7</b>	<b>TULOKSET.....</b>	<b>42</b>
7.1	KERHOTOIMINTA KERHOA OHJANNEIDEN OPETTAJIEN SILMIN .....	42
7.1.1	<i>Haastattelut</i> .....	42
7.1.2	<i>Kyselylomake</i> .....	51
7.1.3	<i>Yhteenvedo</i> .....	66
7.2	OPISKELIJOIDEN JA OPETTAJIEN NÄKEMYKSET VERTAILUSSA .....	67
<b>8</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>84</b>
8.1	KERHOA OHJANNEIDEN OPETTAJIEN NÄKEMYKSISTÄ.....	84
8.2	OPETTAJIEN JA OPISKELIJOIDEN NÄKEMYSTEN EROISTA .....	87
<b>9</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>89</b>
9.1	LUOTETTAVUUS .....	90
9.2	EETTISYYS .....	92
9.3	LOPUKSI.....	94
<b>LÄHTEET</b> .....		<b>96</b>

# 1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen aiheena on peruskoulun kerhotoiminta ja erityisesti sen näyttäytyminen kerho ohjanneille opettajille ja toisaalta ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoille. Sipilän strategisessa hallitusohjelmassa (2015, 18) yhdeksi kärkihankkeeksi on nimetty taiteen ja kulttuurin saavutettavuuden parantaminen. Toimenpidesuunnitelmassa (2016, 40) tähän kärkihankkeeseen pyritään parantamalla taiteen perusopetuksen ja lastenkulttuurin saavutettavuutta sekä edistämällä lasten ja nuorten luovia taitoja. Ohjattu koulun kerhotoiminta toimii keinona lisätä taiteen perusopetusta ja muuta taide- ja kulttuuritoimintaa. Yhteensä kärkihankkeen tähän toimenpiteeseen on vuosille 2016–2018 varattu 8,0 miljoonan euron rahoitus. (Toimenpidesuunnitelma 2016, 40–41.)

Taiteen ja kulttuurin lisäämisen ohessa kerhotoiminta on viime vuosina nähty erityisesti joustavan koulupäivän käsitteen kautta. Pulkkinen (2015) ehdottaa selvityksessään koulupäivän rakenteen uudistamisesta, että jokaiseen koulupäivään sisällytetään oppilasta kohti yksi tunti kerhotoimintaa. Tämä olisi Pulkkinen (2015) mukaan paras tapa toteuttaa joustavaa koulupäivää. Se on myös linjassa sen Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tavoitteen kanssa, että kaikilla lapsilla ja nuorilla olisi mahdollisuus vähintään yhteen maksuttomaan harrastukseen (OKM 2014, 18). Harrastamista pidetään tärkeänä tavoitteena lasten hyvinvoinnin kannalta. Joustavan koulupäivän malli onkin jo yleistynyt kunnissa (Opetushallituksen lehdistötiedote 27.4.2016).

Kerhotoimintaa on kehitetty voimakkaasti erityisesti vuodesta 2008 lähtien osana Perusopetus paremmaksi (POP) -ohjelmaa, ja kerhojen lukumäärät ovatkin nousseet huomattavasti tämän jälkeen (OPH 2010, 2). Tampereella on vuodesta 2007 alkaen kehitetty kerhotoimintaa HIP-hankkeen (harrastava iltapäivä) kautta. Hanketta ovat rahoittaneet Tampereen kaupunki ja Opetusministeriö ja sen tavoitteina on ollut lasten kasvun ja kehityksen tukeminen, ongelmiin puuttuminen varhaisessa vaiheessa, syrjäytymisen ennaltaehkäisy ja moniammatillisen yhteistyön kehittäminen. Hanke on saanut alkunsa Tampereen kaupunginvaltuutetun Riitta Ollilan tekemästä valtuustoaloitteesta. (Häikiö, Vänninmaja & Evaluaatioseminaarin 2007 työryhmä 2008, 7–8.) Ollila nosti lopputalvesta 2016 Aamulehden mielipidepalstalla esille kerhotoiminnan lisää-

misen keinona eriarvoisuutta tuottavien erikoisluokkien vähentämiseen. Hän ehdottaa erikoisluokista luopumista ja kaikille taidoista ja vanhempien tulotasosta riippumatta avoimen kerhotoiminnan lisäämistä. (Aamulehti 14.2.2016.) Näiden päätösten, suositusten, hankkeiden ja julkisen keskustelun valossa on ilmeistä, että peruskoulun kerhotoiminta kehittyy ja lisääntyy tulevina vuosina. Tämän vuoksi kerhotoiminta on ajankohtainen tutkimuskohde, jonka kehittäminen vaatii taustalleen tutkimustietoa.

Kerhokeskus – koulutyön tuki ry on selvittänyt Opetushallituksen pyynnöstä vuonna 2004 koulujen kerhotoimintaan liittyviä määriä ja kehitystarpeita. Kyselylomake lähetettiin koulujen rehtoreille, jotka arvioivat opettajakunnan näkemyksiä kerhotoiminnasta. Osana selvitystä kysyttiin myös opettajien näkemyksiä kerhotoiminnan vaikutuksista ja mahdollisuuksista. Selvityksen perusteella kerhotoiminnan nähdään vahvistavan itsetuntoa, luovan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lisäävän intoa harrastaa. Lapset saavat kerhoissa myös onnistumisen kokemuksia ja mielekästä tekemistä vapaa-ajalleen. Kerhotoiminta on tasa-arvoista ja lisää myös opiskelumotivaatiota. (Kerhokeskus – koulutyön tuki ry 2004, 12–13.) Selvityksen toteuttamistavan vuoksi tuloksiin on kuitenkin syytä suhtautua kriittisesti. Ei voida olla varmoja, missä määrin vastaukset perustuvat vain rehtorin arvioihin ja minkä verran hän on keskustellut vastauksista opettajien kanssa. Lisäksi tutkimuksen toteuttamisesta on kulunut jo yli kymmenen vuotta. Tänä aikana kerhotoimintaa on kehitetty ja lisätty huomattavasti. Näin ollen olisikin syytä selvittää opettajien ajankohtaisempia näkemyksiä suoraan heiltä itseltään.

Tampereen kaupungin HIP-hanketta on sen alkuvaiheessa syksyllä 2007 arvioitu selvittämällä koulujen henkilökunnan, oppilaiden, huoltajien ja kerhonohjaajien vastausten kautta hankkeen tavoitteiden toteuttamista. Tuolloin kerhonohjaajina toimi 12 opettajaa, 10 nuorisotyöntekijää, 11 urheiluseuran ohjaajaa ja muutamia useiden muiden ammattien ja sidosryhmien edustajaa. Näiden kerhonohjaajien vastaukset on tutkimuksessa niputettu yhteen, mikä on tukenut selvityksen tavoitetta. (Häikiö, Vänninmaja & Evaluaatioseminaarin 2007 työryhmä 2008, 12–15.) Opettajat eroavat muista kerhonohjaajista kuitenkin siten, että heillä on useimmiten mahdollisuus olla tekemisissä samojen lasten kanssa myös koulupäivän aikana ja havaita näin muutoksia esimerkiksi heidän toiminnassaan. Tutkimuksessa saatiin selville, että aikuiset (henkilökunta, huoltajat ja kerhonohjaajat) pitivät kerhotoimintaa pahanteosta pois ohjaavana toimintana, kun taas lapset näkivät kerhot enemmän oman kehittymisen paikkoina (Häikiö ym. 2008, 33). Tällä tutkimuksella pyritään tarkentamaan kuvaa kerhotoiminnasta nimenomaan opettajien näkökulmasta, sillä niin

kuin todettua, heidän roolinsa oppilaiden elämässä on hyvin toisenlainen kuin esimerkiksi huoltajien tai ulkopuolisten kerhonohjaajien.

Kerhoa ohjanneiden opettajien näkökulman pitää tulla kuulluksi, sillä opettajilla on kokemusta ja näkemystä siitä, millaista kerhotoiminta todellisuudessa on koulun arjessa. Kun kerhotoimintaa kehitetään, tulisi huomioida kerhotoiminnan todellisuus ja opettajien näkemys kerhotoiminnasta. Näin saadaan luotua mielekkäitä ratkaisuja ja sitoutettua opettajia kehittämään kerhotoimintaa ja toimimaan kerhonohjaajina. Kokemusten mukaan pelkästään rehtorijohtoinen innostus ja kerhotoiminnan kehittäminen eivät johda onnistuneeseen lopputulokseen (Pulkkinen & Launonen 2005, 41). Kerhoa ohjanneet opettajat ovat kerhon ohjaamisen ja kerhotoiminnan asiantuntijoita. Tutkimus kuvaa heidän näkemyksiään onnistuneesta kerhotoiminnasta. Koulun kerhotoimintaa suunnitteleva rehtori tai kerhovastaava saa tutkimuksesta mahdollisesti ideoita onnistuneen kerhotoiminnan kehittämiseen.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja kuvailla, millaisena peruskoulun kerhotoiminta näyttäytyy kerhoa ohjanneille opettajille. Tutkimuksessa paneudutaan erityisesti peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2004; OPH 2014) kuvaileman kerhotoiminnan toteutumiseen käytännössä, opettajan toimimiseen kerhonohjaajana ja siihen, millainen yhteys kerhotoiminnalla on lasten koulunkäynnin tukemiseen ja sosioekonomisen tasa-arvon lisääntymiseen. Lisäksi tutkimuksessa vertaillaan opettajien käsityksiä sellaisiin ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoihin, joilla ei ole kokemusta koulun kerhojen ohjaamisesta. Nykyisten suunnitelmien ja tilastojen valossa moni tulevistakin opettajista työskentelee työuransa aikana koulussa, jossa on kerhoja ja toimii mahdollisesti kerhonohjaajana. Tämän vuoksi on syytä selvittää, millaisella asenteella tulevat opettajat astuvat peruskoulun kentälle. Kun tutkimuksessa myöhemmin puhutaan opettajista ja opiskelijoista, niillä tarkoitetaan edellä tarkemmin määriteltyjä joukkoja, eli peruskoulun kerhoa ohjanneita opettajia ja ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita.

Tutkimukseni pyrkii myös vastaamaan Järvisen (2009, 73) esille nostamaan koulun kerhotoimintaa koskevan tutkimuksen tarpeeseen. Tutkimus koulun kerhotoiminnan vaikutuksesta koulu-yhteisön ja sen työntekijöiden hyvinvointiin on puutteellista. Hänen mukaansa aiheesta olisi tärkeää saada tietoa ensinnä siksi, että voitaisiin turvata lasten tasapainoinen kasvu ja kehitys ja toiseksi siksi, että kouluun voitaisiin luoda erilaisia oppimisen ja kasvatuksen tapoja. Tutkimusta vaaditaan myös, jotta voitaisiin kiinnittää huomiota uuden opettajuuden kehittämiseen kerhotyössä. (Järvinen 2009b, 73.)

Tutkimuksessa yhdistellään laadullisia ja määrällisiä aineistoja mixed methods -tutkimuksen triangulaatiomallin mukaisesti. Laadullisen ja määrällisen aineiston kerääminen ja analysointi tapahtuvat rinnakkain, minkä jälkeen tutkimustuloksia vertaillaan ja niistä luodaan tutkimuskysymykseen vastaava kokonaisuus, jota tulkitaan tutkimuskirjallisuuteen vertaillen. Aineistonkeruumuotoina toimivat kyselylomake ja haastattelu. Tutkimuksen perustana on ongelmalähtöisyys ja mixed methods -tutkimukseen onkin päädytty siitä syystä, että tutkimuskysymyksiin vastaaminen vaatii sekä määrällisten että laadullisten aineistojen analysointia. Alisen ja Teddlien (2010, 115) selvityksen mukaan kansainvälisistä kasvatustieteellisistä tutkimusartikkeleista 24 % on mixed methods -tutkimuksia, kun taas määrällisiä tutkimuksia on 42 % ja laadullisia tutkimuksia 34 %. Tasapaino muuttuu koko ajan ja on mitä luultavimmin erilainen opinnäytteiden osalta. Voidaan kuitenkin todeta, että mixed methods on merkittävässä roolissa kasvatustieteellisten tutkimusten joukossa, vaikka onkin ainakin toistaiseksi laadullista ja määrällistä tutkimusta harvinaisempaa. Tutkimus ottaakin samalla varovasti osaa suomalaisen kasvatustieteellisen mixed methods -tutkimuksen kehittämiseen.

Johdannon jälkeen luvussa 2 käsittelen peruskoulun kerhotoimintaa opetussuunnitelman, joustavan koulupäivän ja kerhotoiminnan laatukriteerien kautta. Luku 3 koskee kerhotoiminnan roolia oppimisessa ja kouluviihtyvyyden lisäämisessä. Lisäksi esittelen kerhotoiminnan yhteyttä lasten hyvinvointiin ja opettajan toimimista kerhonohjaajana. Tutkimusasetelmaa ja käyttämiäni tutkimusmenetelmiä käsittelen luvussa 4. Luku 5 puolestaan sisältää tutkimuskysymykseni. Luvussa 6 käsittelen aineistojen keräämistä ja analysointia, ja luku 7 esittelee tutkimuksen tuloksia, joita pohditaan ja verrataan aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen luvussa 8. Luku 9 on tutkimuksen viimeinen luku, jossa tutkimus ja sen tulokset kootaan yhteen.



## 2 PERUSKOULUN KERHOTOIMINTA

Tässä luvussa määritellään, mitä tarkoitetaan peruskoulun (myöh. koulun) kerhotoiminnalla ja miten se on yhteydessä joustavan koulupäivän käsitteeseen. Lisäksi tarkastellaan kerhotoiminnan laatukriteereitä. Tässä tutkimuksessa koulun kerhotoiminnalla tarkoitetaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH 2004; OPH 2014) määriteltyä perusopetuslain (47 §) mukaista tavoitteellista toimintaa, jota ohjaavat opetussuunnitelman arvopohja ja tavoitteet. Kerhotoiminnalla ei tarkoiteta aamu- ja iltapäivätoimintaa, vaikka niitäkin kutsutaan joskus kerhoiksi. Kerhotoiminta eroaa tavoitteiltaan aamu- ja iltapäivätoiminnasta, joiden tehtävänä on perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteiden (OPH 2011, 5) mukaan ohjata lasten vapaa-aikaa sekä tukea heidän kasvuaan, kehitystään, koulunkäyntiään ja oppimistaan. Lisäksi aamu- ja iltapäivätoiminnan tehtävänä on varhainen puuttuminen ja sosiaalinen vahvistaminen (OPH 2011, 5). Kerhotoiminnan tavoitteista kerrotaan luvussa 2.1.

### 2.1 *Kerhotoiminta opetussuunnitelmassa*

Peruskouluissa on järjestetty kerhoja jo vuosikymmenten ajan, erityisen aktiivisesti 1980-luvulla. Laman vuoksi kerhojen määrä romahti vuoden 1990 jälkeen ja kerhotoimintaa alettiin kehittää uudelleen vuonna 2008 osana Perusopetus paremmaksi (POP) -ohjelmaa. (OPH 2010, 2.) Tämän jälkeen kerhojen määrät ovatkin lähteneet voimakkaaseen nousuun. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry (2004, 7) selvitti, että vielä vuonna 2004 noin 35 % suomalaisista peruskouluista ei järjestänyt lainkaan kerhotoimintaa. Vuonna 2013 kerhoja järjesti Opetushallituksen lehdistötiedotteen (4.10.2013) mukaan 96 % peruskouluista. Tämän mukaan kerhotoiminta tavoitti vuonna 2013 noin 320 000 oppilasta, kun 2004 vastaava määrä oli arviolta 51 000 (Opetushallituksen lehdistötiedote 4.20.2013). Kerhotoiminnan määrä on siis kasvanut viimeisen kymmenen vuoden aikana reilusti.

Käytän tutkimuksessa lähtökohtana erityisesti vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) määritelmää kerhotoiminnasta. Tutkimuksen aineisto on kuitenkin

kin kerätty keväällä 2016, jolloin tämä opetussuunnitelma ei ollut vielä astunut voimaan. Tämän vuoksi nostan myös esille eroavaisuudet vuosien 2004 (OPH 2004) ja 2014 opetussuunnitelmissa. Perusopetuslain 47. pykälän perusteella oppilaille voidaan järjestää kirjastotoimintaa, kerhotoimintaa ja muuta opetukseen läheisesti liittyvää toimintaa perusopetuksen yhteydessä (Perusopetuslaki 47 §). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014, 41) mukaan kerhotoiminnan järjestämisestä ja laajuudesta päättäminen on opetuksen järjestäjän vastuulla. Toimivalla yhteistyöllä kerho- sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan kanssa pyritään lisäämään oppilaiden hyvinvointia (OPH 2014, 36). Kerhotoimintaa tarjoamalla voidaan vahvistaa kodin ja koulun kasvatusyhteistyötä ja koulun yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Kerhotoiminnan järjestämisessä voidaan hyödyntää myös koulun ulkopuolisia sidosryhmiä, kuten järjestöjä. Löytämällä joustavia kerhotoiminnan ratkaisuja pyritään tukemaan oppilaan päivän kokonaisuutta (OPH 2014, 42).

Tutkielman kirjoittamishetkellä voimassa olevassa vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 42) kerhotoiminta määritellään oppituntien ulkopuoliseksi toiminnaksi, jonka lähtökohtana ovat koulun kasvatukselliset, opetukselliset ja ohjaukselliset tavoitteet. Kerhotoiminta kuuluu osaksi perusopetusta ja sen tavoitteena on harrastuneisuuden lisääminen ja yhdessä tekemisen, osaamisen, onnistumisen ja ilon kokemusten tuottaminen. Lisäksi kerhotoiminnan tehtäväksi on nimitetty oppilaiden monipuolisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Kerhoissa voidaan tutustua erilaisiin harrastuksiin, minkä lisäksi oppilaiden osallisuus, vaikutusmahdollisuudet, arjen hallinta ja turvallisuus voivat lisääntyä kerhotoiminnan myötä. Kerhot tarjoavat mahdollisuuksia koulussa opitun soveltamiseen, luovaan toimintaan ja monimuotoiseen vuorovaikutukseen niin aikuisten kuin toisten lastenkin kanssa. (OPH 2014, 42.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaa edeltävässä vastaavassa asiakirjassa (OPH 2004) kerhotoiminnalle annetaan hyvin samansuuntaiset lähtökohdat ja tavoitteet. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa kerhotoiminnan lähtökohdaksi otetaan yleisesti koulun kasvatukselliset, opetukselliset ja ohjaukselliset tavoitteet. Sen sijaan aiempi opetussuunnitelma nimeää kerhotoiminnan pyrkimykseksi oppilaan eettisen ja sosiaalisen kasvun sekä itsensä monipuolisen kehittämisen tukemisen (OH 2004, 25). Nämä tavoitteet kumpuavat perusopetuksen yleisistä tavoitteista. Lisäksi kerhojen pitää tarjota monipuolista sekä lasta ja nuorta arvostavaa toimintaa. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa mainitaan myös, että kerhotoiminta on oppilaille vapaaehtoista. (OPH 2004, 25.) Huomautusta kerhojen monipuolisuudesta, vapaaehtoisuudesta tai siitä, että toiminnan tulee olla lasta ja nuorta arvostavaa, ei seuraavasta opetussuunnitelmasta löydy.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (OPH 2004, 25) kerhotoiminnan tavoitteena on lisäksi kannustaa lapsia ja nuoria tuottamaan omaa kulttuuriaan.

## *2.2 Joustava koulupäivä*

Lukuvuosina 2002–2005 toteutettiin kokonaiskoulupäiväprojekti, jonka tavoitteena oli luoda toimivia käytäntöjä eheytyville koulupäivälle. Koulupäivän rakennetta ja toimintaa muokattiin pyrkimyksinä vähentää lasten aamu- ja iltapäivisin yksin viettämää aikaa sekä lisätä harrastuneisuutta ja kouluviihtyvyyttä. Kerhotoiminnan roolina projektissa oli erityisesti pyrkiä harrastuneisuuden lisääntymiseen. (Pulkkinen & Launonen 2005, 35, 38–39.) Koulupäivän rakennetta muokattiin lisäämällä vapaaehtoista toimintaa aamuun, pitkälle lounastauolle ja iltapäivään. Toiminnassa oli sekä vapaamuotoisempaa ajanviettoa että harrastekerhoja, jotka sijoittuivat päivissä yleisimmin iltapäiviin. Kerhoja ohjasivat opettajien ja koulun muun henkilökunnan lisäksi myös esimerkiksi järjestöt ja seurakunnat. (Pulkkinen & Launonen 2005, 53–56.) Kokeilusta saatiin lupaavia tuloksia erityisesti kouluviihtyvyyden paranemiseen ja koulun yhteisöön kuulumisen vahvistumiseen liittyen (Pulkkinen & Launonen 2005, 163–164, 182–183, 198–200).

Sittemmin vastaavan tyylisestä toiminnasta on käytetty termiä joustava koulupäivä. Joustavalla koulupäivällä tarkoitetaan koulupäivän uudelleenorganisointia siten, että koulupäivän yhteyteen sijoitetaan ohjattua kerhotoimintaa. Kerhotoimintaa voidaan tarjota ennen tai jälkeen koulupäivän tai myös keskellä sitä. Perusajatuksena on oppilaiden osallisuuden, hyvinvoinnin ja viihtyvyyden lisääminen. (Opetushallituksen lehdistötiedote 27.4.2016.) Joustavan koulupäivän taustalla voidaan nähdä olevan myös muutoksia yhteiskunnassa. Molempien vanhempien työssäkäynti on luonut tarvetta lasten koulupäivien pidentämiselle monien muiden eurooppalaisten koulujärjestelmien tapaan. (ks. Pulkkinen 2015, 22, 95–103.) Joidenkin tutkijoiden mielestä lasten yksinäisten iltapäivien haitallisuutta on kuitenkin korostettu liikaakin (ks. Strandell & Forsberg 2005). Kerhotoiminnan lisäksi myös aamu- ja iltapäivätoiminta on mukana lyhentämässä lasten yksin viettämää aikaa. Harrastuksen omainen kerhotoiminta poikkeaa kuitenkin aamu- ja iltapäiväkerhotoiminnasta ja tuo mukanaan aamu- ja iltapäivätoiminnasta poikkeavia erityisesti harrastamiseen liittyviä tavoitteita ja etuja. Kokonaiskoulupäiväprojektissa mukana olleiden koulujen lasten huoltajat ovat esimerkiksi tuoneet esille myös sen näkökulman, että pidempi koulupäivä harrastuksineen lisää perheiden yhteistä aikaa iltapäivisin, kun lasta ei enää silloin tarvitse kuljettaa harrastuksiin (Pulkkinen & Launonen 2005, 185).

Vuonna 2015 Opetus- ja kulttuuriministeriölle ehdotettiin, että koulupäivän rakennetta uudistettaisiin muun muassa lisäämällä päivään yksi tunti kerhotoimintaa (Pulkkinen 2015). Luvulla vuonna 2015–2016 joustavan koulupäivän toimintamalleja kokeiltiin 137 kunnassa. Kokemusten mukaan koulupäivän keskelle sijoitettu pidempi tauko on pitänyt yllä oppilaiden vireystilaa ja aktiivisuutta. Lisääntynyt liikunta ja ulkoilu puolestaan parantavat oppilaiden kuntoa. (Opetushallituksen lehdistötiedote 27.4.2016.) Pulkkisen (2015) ehdotuksen mukaan kerhotoimintaa tulisi kehittää opetussuunnitelman pohjalta ja sen tulisi olla monipuolista. Kerhojen suunnittelemisessa tulisi kuulla niin lasten kuin heidän vanhempiensakin toiveita ja kerhot tulisi sijoittaa koulupäivän yhteyteen siten, että se tukee oppilaiden hyvinvointia ja toiminnan saavutettavuutta. (Pulkkinen 2015.)

Vuonna 2004 tehdyn selvityksen mukaan opettajat itse pitivät parhaana ajankohtana kerhoille iltapäivää heti oppituntien jälkeen. 16 % näkisi, että kerhoja voitaisiin hyvin järjestää illalla, 8 % aamulla ja vain 5 % koulupäivän aikana (Kerhokeskus – koulutyön tuki ry 2004, 9–10). Vuoden 2004 jälkeen keskellä koulupäivää oleva kerhotoiminta on ollut enemmän esillä mediassa ja kasvatustieteellisessä keskustelussa, minkä lisäksi sitä on kokeiltu käytännössä peruskouluissa. Opettajien mielipiteissä onkin reilun kymmenen vuoden aikana saattanut tapahtua muutoksia.

### *2.3 Kerhotoiminnan laatu*

Ohjaajien osaaminen sekä toiminnan suunnittelu ja käytännön toteutus ovat merkittäviä laadukkaan kerhotoiminnan kriteereitä, sillä tutkimuksessa on selvitetty, että strukturoituun vapaa-ajan toimintaan osallistuvilla nuorilla ilmenee vähemmän antisosiaalista käyttäytymistä kuin nuorilla, jotka osallistuvat strukturoimattomaan vapaa-ajan toimintaan nuorisotalojen tapaisissa tiloissa (Mahoney & Stattin 2000, 122). Näin ollen mikä tahansa vapaa-ajan toiminta ei välttämättä olekaan lasten kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta suotuisaa. Koulun kerhotoiminnalle samoin kuin aamu- ja iltapäivätoiminnalle onkin perusopetuksen tapaan luotu laatukriteerit (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Opetus- ja kulttuuriministeriön lisäksi kerhotoiminnan laatuun on keskittynyt myös Opinkirjo, jonka teoksessa käsitellään kerhotoiminnan rakenteellisia ja sisällöllisiä laatutekijöitä oppilaan, koulun ja kunnan näkökulmasta (Karhuvirta & Kuusisto 2013, 19–23). Rakenteellisilla laatutekijöillä tarkoitetaan lainsäädännön, hallinnon ja rahoituksen muodostamaa kokonaisuutta. Sisällölliset laatutekijät puolestaan ovat niitä kerhojen sisältöihin liittyviä tekijöitä,

jotka edesauttavat kerhotoiminnan tavoitteiden toteutumista. (Karhuvirta & Kuusisto 2013, 19–21.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön laatimissa kerhotoiminnan laatukriteereissä on kiinnitetty huomio opetuksen järjestäjän (yl. kunta) ja koulun toimintaan. Opetuksen järjestäjän tasolta laadukasta kerhotoimintaa on sitouduttu kehittämään ja vakiinnuttamaan pitkäjänteisesti, ja sitä koordinoidaan yhteistyössä eri hallinnonalojen, kolmannen sektorin toimijoiden ja koulujen sidosryhmien kanssa. Kerhotarjonnan monipuolisuus ja laatu ovat olennaisia. Laadukkaassa toiminnassa kerhoja käytetään yleisen, tehostetun ja erityisen tuen osana ja kerhotoimintaa arvioidaan säännöllisesti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 63.) Karhuvirran ja Kuusiston (2013, 22–23) mukaan opetuksen järjestäjän tasolla laadukas kerhotoiminta yhdistyy lisäksi suunnitelmallisuuteen ja resurssien riittävyyteen sekä siihen, että kunnassa ymmärretään kerhotoiminnan olevan osa lasten hyvinvointipalveluja.

Koulun tehtävänä puolestaan on pitää huolta kerhotoiminnan laadusta varmistamalla osallistumisen kerhotoiminnan monipuolisuus, kehittävyys ja kyky huomioida lasten erilaiset tarpeet. Kerhotoimintaa on arvioitava säännöllisesti myös koulujen toimesta ja oppilailta saatua palautetta on käytettävä pohjana toiminnan suunnittelulle jatkossa. Yhteiset toimintaperiaatteet ja sujuva yhteistyö ovat tärkeitä. Laadukkaassa toiminnassa kerhot ovat luonteva osa oppilaan turvallista koulupäivää. Myös ohjaajien yksilöiden kohtaamiseen sekä ryhmän- ja aihehallintaan liittyvät kyvyt ovat hyviä. Lisäksi tehokas tiedottaminen kerhoista on osa laadukasta kerhotoimintaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 64.) Karhuvirta ja Kuusisto (2012, 22) nostavat lisäksi esille kerhotoiminnan selkeän näkymisen osana koulun lukuvuosisuunnitelmaa ja koko kouluyhteisön osallistumisen kerhotoiminnan suunnitteluun.

Opetus- ja kulttuuriministeriön laatukriteereissä oppilaiden näkökulma on sulautettu osaksi koulua ja opetuksen järjestäjää koskevia laatunäkökulmia. Karhuvirta ja Kuusisto (2012, 21–22) puolestaan ovat eritelleet kerhotoiminnan laatua myös oppilaiden kannalta. Heidän mukaansa laadukkaan kerhotoiminnan peruspilarina on lasten osallistuminen niiden suunnitteluun ja kehittämiseen. Myös mahdollisuus eri-ikäisten lasten turvalliseen toimimiseen yhdessä on tärkeää. Laadukkaassa toiminnassa kerhojen joustavat sisällöt ja työtavat mahdollistavat onnistumisen kokemuksia, eikä lähtökohtana ole kilpailu. (Karhuvirta & Kuusisto 2012, 21–22.)

### 3 NÄKÖKULMIA KERHOTOIMINTAAN

Kerhotoimintaa voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta käsin. Tässä luvussa käsittelen kerho- ja koulunkäynnin, hyvinvoinnin ja opettajuuden kannalta. Kerhoja voidaan pitää non-formaaleina oppimisympäristöinä, joissa toimiminen paitsi opettaa myös lisää oppilaiden kiinnittymistä kouluun ja parantaa kouluviihtyvyyttä (luku 3.1). Kerhotoiminnan tärkeyttä on perusteltu myös harrastusten myötä lisääntyvän hyvinvoinnin kautta. Ajatus siitä, että heikommista sosioekonomisista lähtökohdista tuleville lapsille saavutettava kerhotoiminta lisää näiden lasten harrastamista ja vähentäisi siten syrjäytymistä, ei kuitenkaan ole ongelmaton (luku 3.2). Opettajat ovat yleisiä kerhonohjaajia. Kerhonohjaajana toimiminen voi lisätä opettajien innostusta ja vahvistaa heidän ammattitaitoaan (luku 3.3).

#### *3.1 Kerhot oppimisympäristöinä ja kouluviihtyvyyden parantajina*

Kerhoissa tapahtuva oppiminen sisältää niin formaalin kuin informaalisen oppimisen piirteitä ja sijoittuu jonnekin formaalin ja informaalisen oppimisen välimaastoon (Kroksfors, Hakala, Vitikka & Mylläri 2009, 114). Kerhotoiminnan lähtökohtana ovat koulun kasvatukselliset, opetukselliset ja ohjaukselliset tavoitteet (OPH 2014, 42). Kerhoissa tapahtuvaa oppimista ei mitata ja lapset ovat mukana asettamassa tavoitteita toiminnalle pelkän opetussuunnitelman tai opettajan määräämien tavoitteiden sijaan. Nämä piirteet erottavat kerhoissa tapahtuvan oppimisen oppitunneilla tapahtuvasta formaalista oppimisesta. Voidaan nähdä, että kerhoissa tapahtuu non-formaalia oppimista, joka on tavoitteellista, eikä sattumanvaraista (informaali), mutta ei johda tutkintoihin tai arvosanoihin (formaali) (Järvinen 2009a, 11).

Kerhoja voidaan pitää oppimisympäristöinä (ks. Järvinen 2009a, 13–15). Manninen ja kollegat (2007, 19) linjaavat, että oppimisympäristöt eroavat luokka- ja kurssipohjaisesta opetuksesta seuraavilla tavoilla:

## Oppimisympäristöissä

- korostuu oppijan oma aktiivisuus ja itseohjattu opiskelu
- opiskelu tapahtuu ainakin osittain joko simuloitussa tai autenttisessa reaali maailman tilanteessa
- opiskelijoilla on mahdollisuus olla suoraan vuorovaikutuksessa opittavan asian kanssa
- opetuksen suunnittelussa korostuu ongelmakeskeisyys oppiainekeskeisyyden sijasta
- opiskelu on kokonaisvaltainen ja ajallisesti pitkäkö prosessi jaksotettujen lyhytkestoisten oppituntien sijasta
- opiskelijan tukena on erilaisia tukihenkilöiden, mentoreiden ja asiantuntijoiden verkostoja
- opettajan rooli muuttuu tiedon jakajasta organisaattoriksi, tukihenkilöksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi.

(Manninen ym. 2007, 19.)

Tämän tutkimuksen kirjoittamishetkellä Mannisen ja kollegoiden (2007, 19) esiin nostamat erot oppimisympäristöissä ja luokkaopetuksessa eivät ehkä ole enää yhtä suuria ja selkeitä, sillä syksyllä 2016 voimaan astuneessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 17, 29–31) ajatukset oppimiskäsityksestä, oppimisympäristöistä ja työtavoista ovat kehittyneet monelta osin vastaamaan edellä esitettyjä oppimisympäristön ominaispiirteitä. Selvää on kuitenkin, että kerhot ovat non-formaaleja oppimisympäristöjä. Selkeän oppimisen lisäksi kerhotoiminta voi vaikuttaa oppilaiden osaamiseen välillisesti lisäämällä oppilaiden kiinnittymistä kouluun. Kerhotoiminta voi osaltaan lisätä oppilaiden kiinnittymistä kouluun niin toiminnallisesti, tunneperäisesti kuin kognitiivisestikin. Osallistuminen oppituntien ulkopuoliseen toimintaan lisää toiminnallista kiinnittymistä, kun taas ihmissuhteiden syntyminen ja syventyminen kerhoissa vahvistaa tunneperäistä kiinnittymistä. Kerhoissa saadut oppimisen ja onnistumisen kokemukset vahvistavat kognitiivista kiinnittymistä. (Pulkinen 2015, 32–33.) Kouluun kiinnittyminen on tutkimusten mukaan yhteydessä lasten menestymiseen koulussa: Vahvasti kouluun kiinnittyneet lapset saavat heikosti kiinnittyneitä lapsia parempia arvosanoja. Heikosti kouluun kiinnittyneet lapset puolestaan kärsivät vahvasti kiinnittyneitä lapsia useammin masennuksesta, käyttävät päihteitä ja ovat mukana rikollisessa toiminnassa. (Li & Lerner 2011, 243.) Kouluun kiinnittymisen lisäksi yksi koulussa menestymistä voimakkaasti selittävä tekijä on hyvä itsetunto (Keltikangas-Järvinen 1994, 40).

Suomessa on ollut huoli oppilaiden heikosta kouluviihtyvyydestä. Kouluhyvinvoinnin ongelmina on pidetty epäterveellisiä rakennuksia, ongelmia vertaissuhteissa ja erityisesti lasten osallisuuden puutetta (Harinen & Halme 2012, 4–5). Runsaasti kerhotoimintaa sisältäneen kokonaiskoulupäiväprojektin aikana ja päätteeksi tutkittiin rehtoreiden, opettajien, koulunkäynnin ohjaajien, oppilaiden ja huoltajien kokemuksia kokeilusta (Pulkkinen & Launonen 2005, 57–59). Opettajat raportoivat oppilaiden parantuneesta kouluviihtyvyydestä. Erityisesti vakava koulukiusaaminen oli opettajien mielestä vähentynyt kokeilun myötä. (Pulkkinen & Launonen 2005, 163–164.) Myös vanhemmat kokivat lastensa kouluviihtyvyyden parantuneen ja kiusaamisen vähentyneen (Pulkkinen & Launonen 2005, 182–183). Erityisesti luokkien 3–6 oppilaiden kouluviihtyvyys oli heidän mukaansa parantunut. 8–9-luokkalaisten kuuluminen koulun yhteisöön oli puolestaan kohonnut yhtä korkeaksi kuin alakoululaisten. Oppilaiden vastauksista ei käynyt yhtä selvästi ilmi vähentynyt kiusaaminen. Oppilaat kertoivat mieluisaksi muiden luokkien oppilaiden tapaamisen. Oppilaiden mielestä tärkeää kerhotoiminnassa oli erityisesti monipuolisuus, valinnan mahdollisuudet ja kavereiden kanssa toimiminen. (Pulkkinen & Launonen 2005, 198–200.) Kerhotoiminta on siis non-formaali oppimisympäristö, jossa toimiminen voi paitsi lisätä oppimista myös vahvistaa oppilaiden kiinnittymistä kouluun ja parantaa kouluviihtyvyyttä.

### *3.2 Kerhot lasten ja nuorten hyvinvoinnin lisäajina*

Lasten hyvinvointia voidaan arvioida objektiivisin ja subjektiivisin kriteerein. Objektiivisia hyvinvoinnin tunnusmerkkejä ovat esimerkiksi lasten yksinolo, lähiverkostot, turvallisuus, terveys ja riskit. Lapset voivat arvioida hyvinvointiaan myös itse. Subjektiivisia kriteereitä ovat tunne välittämisestä, yksinäisyys, uhat ja pelot, arvostuksen puute, koettu terveys sekä yhteisyyden ja kuulumisen tunne. (Kiili 1998, 23.) Myös kokemus hyvästä itsetunnosta on merkittävä osa hyvinvointia. Tunne osaamisesta ja onnistumisesta on tärkeä hyvän itsetunnon kehittäjä, ja onnistumisen kokemukset voivatkin jossain määrin paikata epäonnistumisen tunteita. (Keltikangas-Järvinen 1994, 13, 123.)

Kerhotoiminnan yhtenä tavoitteena oleva lasten harrastuneisuuden lisääminen voidaan liittää perheiden välisten sosioekonomisten erojen kaventamiseen ja siten hyvinvoinnin lisääntymiseen. Lapset voivat kokea taloudellisen köyhyyden lisäksi muunkinlaista köyhyyttä: Intellektueli tai kulttuurinen köyhyys näkyy tällaisten virikkeiden puuttumisena. Sosiaalinen köyhyys puolestaan johtuu sosiaalisten kontaktien puuttumisesta, ja emotionaalista köyhyyttä esiintyy, kun van-



hemmiltä saatu emotionaalinen huolenpito on vähäistä. Nämä eri köyhyyden lajit eivät ole suoraan yhteydessä taloudelliseen köyhyyteen, vaan niitä voi esiintyä myös sellaisilla lapsilla, joiden perheissä ei esiinny taloudellista köyhyyttä. Taloudellinen köyhyys voi kuitenkin vahvistaa muunlaista köyhyyttä. Köyhyyden eri ilmenemismuodot vaikuttavat lapsen syrjäytymiseen. (Zierer 2003, 17–18.)

Lasten harrastuksilla on nähty olevan merkittävä rooli heidän syrjäytymisensä ehkäisemisessä. Harrastusten puuttuminen tarkoittaa lapsuuteen kuuluvan toiminnan ulkopuolelle jäämistä, mikä merkitsee samanaikaisesti niin taloudellista, sosiaalista kuin kulttuuristakin syrjäytymistä. Lisäksi harrastukset lisäävät lasten osallisuutta, mitä harrastuksiin osallistumaton lapsi ei pääse kokemaan. (Häikiö ym. 2008, 5.)

YK:n yleissopimuksessa lapsen oikeuksista mainitaan, että lapsilla tulee olla oikeus kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajan toimintoihin ja että sopimusvaltioiden tulee ryhtyä kaikkiin toimiin muun muassa tämän oikeuden edistämiseksi (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, Art. 31). Kerhotoiminta voidaan nähdä yhtenä keinona tarjota tällaista tekemistä lapsille. Tutkimuksen kirjoittamishetkellä voimassa olevassa hallitusohjelman toimenpidesuunnitelmassa (2016, 40) pyritäänkin lisäämään taiteen perusopetusta ja muuta taide- ja kulttuuritoimintaa koulun ohjatun kerhotoiminnan avulla.

Dearingin tutkimusryhmän (2009, 1556) mukaan heikommasta sosiaalisesta asemasta tulevat lapset osallistuvat keskimääräisesti toimeentulevista ja rikkaista perheistä tulevia lapsia vähemmän oppituntien ulkopuoliseen toimintaan. Samanlaisia tutkimustuloksia on saatu myös muissa kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. Bouffard ym. 2006; Theokas & Bloch 2006). Suomessa on havaittu vastaava ilmiö. Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hankkeen väliarvioinnissa (Häikiö ym. 2008, 24) saatiin selville, että kerhoihin osallistuvat heikoimmin sellaiset lapset ja nuoret, joilla ei ole lainkaan harrastuksia. Kerhotoiminnan sosiaalista ja taloudellista tasa-arvoa lisäävä ominaisuus ei siis ole itsestäänselvä. Jos kerhotoiminta ei tavoita heikossa asemassa olevia, se ei lisää tasa-arvoa tai ehkäise tehokkaasti syrjäytymistä, vaikka harrastusmahdollisuuksia näennäisesti olisikin olemassa.

### *3.3 Opettaja kerhonohtajana*

Opettajat ovat luonteva valinta kerhonohtajiksi. Kerhonohtajina voivat kuitenkin toimia paitsi opettajat myös esimerkiksi koulunkäynnin ohjaajat tai koulun ulkopuoliset toimijat, kuten järjes-

töjen, seurojen tai seurakunnan työntekijät tai lasten vanhemmat. Syyslukukaudella 2008 noin 70 % ohjaajista oli opettajia sellaisissa kerhoissa, jotka saivat Opetushallituksen erityisavustusta kerhotoiminnan kehittämiseen (Kenttälä 2009, 91). Kerhotoimintakokeiluissa on selvinnyt, että lapset käyvät mielellään opettajien ohjaamissa kerhoissa. Syitä ovat opettajan tuttuus ja ammattitaitoisuus. (Pulkinen & Launonen 2005, 109.)

Opettajille maksetaan kerhon ohjaamisesta kunnallisen opetusalan virka- ja työehtosopimuksen mukaisesti opettajan ylityöpalkkion suuruinen korvaus jaettuna 24:llä (OVTES 2014–2016, 19 §). Selvityksen mukaan arviolta 64 % opettajista kokee tämän korvauksen sopivaksi (Kerhokeskus – koulutyön tuki ry 2004, 8). Vuonna 2004 tehdyn selvityksen mukaan noin joka neljännen peruskoulun opettajan arvioidaan haluavan ohjata kerhoa. Halukkuus on suurinta pienissä, alle 50 oppilaan kouluissa (46 %) ja alakouluissa (49 %). Kouluissa, joissa ei ole kerhotoimintaa, arviolta 28 % opettajista olisi kiinnostuneita ohjaamaan kerhoa. Luokanopettajat ovat ai-  
neenopettajia halukkaampia toimimaan kerhonohjaajina. (Kerhokeskus – koulutyön tuki ry 2004, 11–12.) Joustavan koulupäivän yhteydessä esitellyn kokonaiskoulupäiväprojektin (ks. luku X.X) aikana 44 % opettajista kertoi oman viihtyvyytensä parantuneen (Pulkinen & Launonen 2005, 152). Omien kiinnostuksenkohteiden parissa toimiminen voi vahvistaa myös opettajan motivaatiota (Luukkainen 2009, 79). Opettajan oma innostus näkyy kerhon ohjaamisessa ja vaikuttaa siten paitsi opettajan omaan viihtyvyyteen myös kerhotoiminnan laatuun.

Opettajan ammatissa toimivalta vaaditaan laaja-alaista asiantuntijuutta ja ammattitaitoa, joka muodostuu koulutuksen kautta saadun pätevyyden lisäksi myös käytännönläheisestä toiminnallisesta tiedosta. Näitä tietoja kutsutaan äänettömäksi ammattitaidoksi. Kerhoissa opettaja saa soveltaa opettajuuttaan laaja-alaisesti toimiessaan opetustyön sijaan ohjaajana, tukijana ja kannustajana. Tämä lisää opettajan työhyvinvointia ja antaa mahdollisuuden äänettömän ammattitaidon esiintuomiseen ja kehittämiseen. (Järvinen 2009b, 72–73.) Luukkaisen (2009, 78) arveluiden mukaan opettaja voi kerhoja ohjattaessaan kokeilla ja kehittää omia oppimiskäsityksiään ja toimintatapojaan ja kehittyä täten opettajana ja kasvattajana. Kerhoissa opettajalla on myös mahdollisuus harjoitella yksilöllisten prosessien ohjaamista ja siten kehittyä opetuksen yksilöllistämässä. Oppimisen tarkkailu voi myös olla helpompaa kerhoympäristössä (Luukkainen 2009, 79).

Koska kerhotoiminta on tavoitteellista ohjaustoimintaa, jossa toimitaan samojen lasten kanssa kuin oppitunneilla, kerhoa ohjaavan opettajan pedagogiset näkemykset heijastuvat myös kerhotoimintaan (Kenttälä 2009, 95–96). Kerhotoiminnassa opettajan rooli kuitenkin muuttuu

ohjaajaksi. Mitattavien oppimistavoitteiden puuttuessa kerhonohjaaja ei pyri arvioimaan, vaan tukemaan ja ohjaamaan ryhmää saavuttamaan yhdessä asetetut päämäärät. Tällöin myös ohjaaja on ikään kuin osa oppivaa ryhmää. (Järvinen 2009a, 15.) Arvioinnin puuttuessa ohjaajan valta-asema on erilainen kuin opettajan (Kenttälä 2009, 94).

## 4 TUTKIMUSASETELMA JA -MENETELMÄT

Laadullinen ja määrällinen tutkimus on tyypillisesti nähty erillisinä ja vastakkaisinakin tutkimusmenetelminä ja niissä onkin erilaiset lähtökohdat. Yksinkertaistetusti määrällinen tutkimus pohjautuu realistiselle ajattelulle, jonka mukaan on olemassa jokin ilmiö, jota pyritään tutkimuksen avulla kuvaamaan mahdollisimman objektiivisesti. Laadullisessa tutkimuksessa sen sijaan maailman nähdään rakentuvan tutkijan ja tämän havaintojen perusteella, ja koska totuus on suhteellista, mitään ilmiötä ei ole sinällään olemassa. (Bergman 2008b, 12–13; Mujis 2011, 4–5.) Laadullinen ja määrällinen tutkimus ovat molemmat yläkäsitteitä monille erilaisille tutkimusmenetelmille. Tutkimusmenetelmiä erottaa kerätyn aineiston luonne, joka laadullisessa tutkimuksessa on kuvailevampaa ja määrällisessä taas numeroihin ja lukumääriin perustuvaa (Bogdan & Biklen 2003, 2).

Tieteessä on myös niin sanotun mixed methods -tutkimusmenetelmän puolestapuhujia, joiden mielestä laadullista ja määrällistä tutkimusta voidaan niiden erilaisista lähtökohdista huolimatta yhdistää, niin kuin teen tässä tutkimuksessa. Luvussa 4.1 esittelen mixed methods -tutkimusta ja sen soveltamista tässä tutkimuksessa. Mixed methods -tutkimuksessa voidaan käyttää monipuolisesti erilaisia aineistonkeruu- ja aineistonanalyysimenetelmiä. Tässä tutkimuksessa käytän kahta erilaista aineistonkeruumenetelmää, joista ensimmäinen, kyselylomaketutkimus, asettuu määrällisen tutkimuksen alle, ja toinen, puolistrukturoitu teemahaastattelu, edustaa laadullista tutkimusta. Luvuissa 4.2 ja 4.3 käsittelen kyselylomaketta ja haastattelua aineistonkeruumenetelminä.

### 4.1 *Mixed methods*

Mixed methods -tutkimusmenetelmän ydin on laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistäminen. Hesse-Biber (2010, 3) määrittelee mixed methods -tutkimuksen yksinkertaisesti tutkimukseksi, jossa tutkimuskysymyksiin pyritään vastaamaan sekä laadullisen että määrällisen aineiston avulla. Laadullisia ja määrällisiä aineistoja voidaan yhdistää monilla eri tavoilla. Aineistot voivat yhdistyä tutkimustuloksissa, olla apuna kehittämässä toista aineistonkeruumenetelmää tai tutki-

musta tai sisältyä toisiinsa (Creswell & Plano Clark 2007, 62–79). On kuitenkin syytä muistaa, että mixed methods -tutkimus ei ole pohjimmiltaan pelkästään tutkimusmenetelmien tai erityyppisten aineistojen yhdistämistä, sillä myös menetelmien taustalla olevat erilaiset epistemologiset ja ontologiset kysymykset yhdistyvät heijastuen tutkimukseen (Mertens & Hesse-Biber 2013, 6). Creswell ja Plano Clark (2007, 5) määrittelevätkin mixed methods -tutkimuksen sekä metodologiaksi että metodiksi. Samoin kuin laadullisessa ja määrällisessä tutkimuksessa, tieteellisen paradigman huomioiminen on kuitenkin ollut vähäistä myös mixed methods -tutkimuksessa (Alise & Teddlie 2010, 122).

Hankalaan paradigmojen yhteentörmäyksen luomaan ongelmaan on pyritty vastaamaan kolmella tavalla. Ensinnä paradigmojen voidaan nähdä riippuvan tavasta, jolla mixed methods -tutkimus on toteutettu, jolloin ne ovat tilannekohtaisia. Toisaalta voidaan väittää, että tutkimuksessa voidaan käyttää useita eri tapoja suhtautua maailmaan ja tietoon. Voidaan myös nähdä, että on olemassa jokin yksi paradigma, joka sopii mixed methods -tutkimukseen. (Creswell & Plano Clark 2007, 26–28.) Tällaisena yhtenä sopivana paradigmana on yleisesti pidetty pragmatismia, mikä on lähtökohtana myös tässä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa pragmatismi näkyy ongelmalähtöisyytenä: Tutkimusongelmat toimivat lähtökohtana sopivien tutkimusmenetelmien valinnalle. (ks. Creswell 2014 10–11.) Pragmatismi on herättänyt myös vastustusta (Bergman 2008b, 11). Bergman pitää parempana ratkaisuna laadullisen ja määrällisen tutkimuksen jyrkän erottelun purkamista, sillä se on osin keinotekoinen (Bergman 2008b, 6). Myös muut tutkijat ovat kritisoineet tutkimusmenetelmien jakamista tiukasti laadullisiin ja määrällisiin (ks. Bergman 2008a). Käsillä oleva tutkimus pohjautuu kuitenkin laadullisten ja määrällisten aineistonkeruu- ja aineistonanalyysimenetelmien olemassaololle ja niiden yhdistämiselle mixed methods -tutkimuksen lähtökohtien mukaisesti.

Tieteessä on jo vuosisatojen ajan yhdistelty laadullista ja määrällistä tutkimusta (Maxwell 2016, 13). Ihmistieteellisen mixed methods -tutkimusmenetelmän juuret löytyvät 1800-luvun jälkimmäisen puoliskon Euroopasta, jossa tutkijat kuten Frédéric Le Play ja Charles Brooth tutkivat perheiden köyhyyttä (Hesse-Biber 2010, 2). Sen sijaan luonnontieteellisessä tutkimuksessa laadullisia ja määrällisiä menetelmiä on yhdistelty jo paljon tätä aiemmin (Maxwell 2016, 14). Vaikka laadullista ja määrällistä tutkimusta on yhdistelty tutkimuksissa jo kauan, varsinaista mixed methods -tutkimusta on tehty enemmän vasta parin viimeisen vuosikymmenen aikana (Creswell & Plano Clark 2007, 1). Creswellin ja Plano Clarkin (2007, 1) mukaan on tärkeää erottaa

laadullista ja määrällistä aineistoa yhdistävä tutkimus mixed methods -tutkimuksesta, joka on systemaattinen ja kokonaisvaltainen tutkimuksen tekemisen tapa.

Laadullisten ja määrällisten menetelmien yhdistäminen kannattaa monesta syystä. Mixed methods -tutkimuksen keskeinen oletamus on, että laadulliset ja määrälliset lähestymistavat vastaavat tutkimusongelmiin paremmin yhdessä kuin yksinään (Creswell & Plano Clark 2007, 5). Greene, Caracelli ja Graham (1989) löysivät vuonna 1989 viisi syytä laadullisten ja määrällisten menetelmien yhdistämiselle. Ensimmäinen syy on menetelmätriangulaatio, jolla pyritään tutkimuksen validiteetin parantamiseen eri menetelmien paikatessa toisten heikkouksia. Määrällisen tutkimuksen heikkoutena voidaan pitää esimerkiksi sen pinnallisuutta: Numeroiden avulla on haastavaa kuvata ilmiötä tarkasti ja syvällisesti (Mujis 2011, 8). Laadullinen tutkimus puolestaan häviää määrälliselle tutkimukselle yleistettävyydessä. Toinen Greenen ym. (1989) esittelemä syy laadullisten ja määrällisten menetelmien yhdistämiselle on ilmiön kuvaaminen mahdollisimman tarkasti. Kolmas syy on toisen menetelmän kehittäminen ensimmäisen menetelmän tulosten avulla. Neljäs syy on uusien näkökulmien löytäminen, mikä voi johtaa uusiin tutkimuksiin. Viides syy on tutkimuksen laajentaminen ja syventäminen. (Greene ym. 1989.) Tässä tutkimuksessa laadullisia ja määrällisiä tutkimusmenetelmiä yhdistämällä pyritään erityisesti tutkimuksen validiteetin parantamiseen, mahdollisimman tarkkoihin tutkimustuloksiin pääsemiseen sekä tutkimuksen syventämiseen. Nähdäkseni nämä kaikki kolme tavoitetta kulkevat käsi kädessä.

Greenen ja kumppaneiden löytämien syiden lisäksi Creswell ja Plano Clark (2007, 9) esittävät, että mixed methods -tutkimuksella on vahvuuksia, jotka kompensoivat laadullisen ja määrällisen tutkimuksen heikkouksia. On myös olemassa kysymyksiä, joihin ei voida vastata pelkästään määrällisellä tai laadullisella tutkimuksella, mikä johtaa tutkimusmenetelmien yhdistämisen tarpeeseen (Creswell & Plano Clark 2007, 9). Yksi ulkoinen syy laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistämiseen voisi myös olla tieteentekijöihin kohdistuva paine poikkitieteellisen tutkimuksen tekemiseen (Hesse-Biber 2010, 16). Tämän voi nähdä myös myönteisesti: Mixed methods -tutkimus kannustaa laadullisten ja määrällisten tutkijoiden yhteistyöhön (Creswell & Plano Clark 2007, 9–10). Erilaisten näkemysten yhdistämistä vaaditaan myös paradigman tasolla, mitä Creswell ja Plano Clark (2007, 10) pitävät vahvuutena. Mixed methods -tutkimuksessa tutkija on pragmaattisesti ajateltuna vapaa käyttämään mitä tahansa tutkimusmenetelmiä, mikä on käytännöllistä (Creswell & Plano Clark 2007, 10).

## 4.2 Kyselylomakkeen laatiminen

Kyselylomaketutkimuksessa tutkimusongelmaan pyritään saamaan selkoa mittareiden avulla (Valli 2001, 28). Koska tutkimusaihetta varten ei ollut olemassa valmista mittaria, rakensin sellaisen itse. Vallin (2001, 28) mukaan mittarin rakentamisen tulee perustua teoriaan, joten tutkittavan ilmiön on oltava selkeä tutkijalle jo kyselylomakkeen laatimisen vaiheessa. Lomaketta muotoillessa on huomioitava monia asioita: Kuka kyselyyn vastaa ja miten se vaikuttaa lomakkeen muotoiluun (esim. lukutaito, aikataulu)? Miten kysymykset tai väitteet muotoillaan, jotta ne ymmärretään samalla tavalla? Miten lomakkeen ulkoasu toteutetaan, jota se on miellyttävä, selkeä ja kut-suva? Millaisia vastausohjeita tai muita tarkennuksia lomakkeessa tarvitaan? Missä järjestyksessä kysymykset esitetään? Onko tarpeen kysyä jotakin asiaa toiseen kertaan tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi? (Valli 2001, 28–30.)

Tätä tutkimusta varten luotu kyselylomake suunnattiin ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoille ja kerhoa koulussaan ohjanneille peruskoulun opettajille. Rakensin lomakkeen niin, että siihen vastaaminen ei vie vastaajilta liikaa aikaa, mutta kysymykset kattavat kuitenkin tutkimusaiheen laajasti. Pidin molempia ryhmiä hyvinä lukutaidoiltaan ja oletin myös ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden hallitsevan jo joitakin kasvatustieteen perussanastoon kuuluvia käsitteitä. Kun tutkija ja tutkittavat tulevat samalta alalta, kysymysten muotoilu ja käytettävän kielen valinta on melko helppoa. Käsittelen kielen merkitystä enemmän haastattelun yhteydessä luvussa 4.3. Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita ja kerhoa ohjanneita opettajia tutkittiinkin siis lähes samoilla kyselylomakkeilla. Ainoastaan taustatiedoissa oli eroja.

Luokanopettajaopiskelijoiden kyselylomakkeen esitiedoissa kysyttiin, oliko heidän lapsuuden kouluissaan kerhoja ja ovatko he osallistuneet lapsena kerhoon koulussa tai muualla. Lisäksi kysyttiin, ovatko vastaajat ohjanneet kerhoa koulussa tai muualla. Kyllä/ei-kysymysten jälkeen oli mahdollisuus kertoa tarkemmin omasta kerhon ohjaamisestaan tai tarkentaa muitakin vastauksia. Kerhoa ohjanneiden opettajien kyselylomakkeen esitiedoissa kysyttiin, onko vastaaja luokanopettaja, aineenopettaja yläkoulussa tai muu, missä tapauksessa vastaajaa pyydettiin täsmentämään roolinsa. Vaihtoehdoista sai valita yhdestä kolmeen kappaletta, jotta esimerkiksi yhtenäiskouluissa sekä aineen- että luokanopettajina toimivat vastaajat pystyisivät vastaamaan totuudenmukaisesti. Lisäksi vastaajille esitettiin kuusi väitettä, joihin tuli vastata kyllä tai ei. Näiden väitteiden sekä alla olevien tarkentavien avointen kysymysten avulla kartoitettiin vastaajien kokemuksia kerhon ohjaamisesta.

Kyselylomakkeissa oli 30 väitettä, joihin vastattiin 5-portaisen Likert-asteikon avulla (ks. Brill 2008, 428–429). Vastausvaihtoehdot olivat tyypilliset ”täysin eri mieltä”, ”jokseenkin eri mieltä”, ”ei samaa eikä eri mieltä”, ”jokseenkin samaa mieltä” ja ”täysin samaa mieltä”. Näiden lisäksi kunkin väitteen kohdalla oli vielä mahdollisuus valita vaihtoehto ”en halua vastata”, joka oli paperisessa kyselylomakkeessa sijoitettu hieman sivuun muista vastausvaihtoehdoista. Sähköisessä kyselylomakkeessa vastausvaihtoehtoa ei pystynyt sijoittamaan kauemmas muista, mutta sitä merkittiin kirjaimella ’X’ erottamaan se selkeästi numeroilla 1–5 merkityistä varsinaisista vastausvaihtoehdoista. ”En halua vastata” on mielestäni parempi valinta kuin ”en osaa sanoa”, sillä se kattaa enemmän tilanteita. Vastaaja voi haluta jättää vastaamatta silloin, kun hän ei osaa sanoa, mutta myös esimerkiksi silloin, jos hän kokee kysymyksen sellaiseksi, ettei halua ottaa siihen syytä tai toisesta kantaa.

Asennetta mittaavissa kyselylomakkeissa käytetään yleisesti Likert-asteikkoa (Vehkalahti 2008, 35). Likert-asteikko on järjestysasteikko, mutta analyysivaiheessa tämä ei ole riittävää, sillä järjestysasteikollisista muuttujista ei voida laskea esimerkiksi keskiarvoja (Valli 2001, 27). Tämän takia Likert-asteikkoa käyttävät muuttujat käsitellään usein välimatka-asteikollisina muuttujina (Vehkalahti 2008, 35). Vehkalahti (2008, 35) korostaa, että näin ei kuitenkaan voida tehdä noin vain, vaan ratkaisu täytyy perustella. Erityisesti on kiinnitettävä huomiota siihen, että asteikon keskimäinen vastausvaihtoehto on neutraali. ”Ei samaa eikä eri mieltä” on neutraali vaihtoehto ja siten hyvä valinta asteikon keskimmäiseksi vastausvaihtoehdoksi. ”En osaa sanoa” sen sijaan ei Vehkalahtien (2008, 36) mukaan sovi Likert-asteikon neutraaliksi vastausvaihtoehdoksi, sillä se ei todellisuudessa ole sisällöltään neutraali. Jos tämä vastausvaihtoehto halutaan antaa, se tulisi mieluummin laittaa ja käsitellä erikseen Likert-asteikosta. (Vehkalahti 2008, 35–36.) Analyysivaiheeni ennakoiden muodostin asteikon nämä asiat huomioon ottaen. Likert-asteikolliset väitteet oli jaettu kolmeen osioon, joiden väitteet koskivat samankaltaisia aiheita. Näin lomakkeen ulkoasu on selkeä ja vastaajien on helppo ottaa peräkkäin kantaa väitteisiin, jotka liittyvät samaan asiaan. Jokaisen osion jälkeen oli myös mahdollisuus tarkentaa halutessaan vastauksia.

Taustatietojen ja Likert-asteikollisten väitteiden lisäksi kyselylomakkeessa oli kahdenlaisia muita osioita. Vastaajia pyydettiin valitsemaan listasta kolme tärkeintä ja kolme vähiten tärkeää koulun kerhotoiminnan tavoitetta ja toisesta listasta kolme tärkeintä ja kolme vähiten tärkeää hyvän kerhonohjaajan ominaisuutta. Paperisessa kyselylomakkeessa molemmat osiot toteutettiin niin, että vastaajan tuli merkitä samaan listaan tärkeimmät ominaisuudet ympyröimällä ja vähiten tärkeät merkitsemällä rastilla. Sähköisessä kyselylomakkeessa kummassakin osiossa oli kahdesti



sama lista, josta ensimmäisestä tuli valita tärkeimmät ja toisesta vähiten tärkeät ominaisuudet. Kyselyn lopussa oli kaksi avointa kysymystä: ”Haluaisitko tulevaisuudessa(kin) toimia kerhonohjaajana? Perustele.” ja ”Minkälaista koulun kerhotoiminnan pitäisi mielestäsi olla?” Lisäksi oli mahdollisuus kommentoida tutkimuksen aihetta tai vastauksia vapaasti.

Kyselylomakkeissa voi olla suljettuja ja avoimia osioita (Vehkalahti 2008, 24). Likert-asteikko ja myös edellä esitelty kolmen tärkeän ja kolme vähiten tärkeän ominaisuuden valitseminen listalta ovat esimerkkejä suljetuista osioista, joissa vastausvaihtoehdot on annettu valmiiksi lomakkeessa, eikä vastaaja voi vastata mitään niiden ulkopuolelta. Avoimiin osioihin vastataan vapaa-muotoisesti. Kyselylomaketta suunniteltaessa pohdin, millaisiin kysymyksiin saadaan tietoa suljetulla osiolla ja milloin taas on tarpeen antaa tutkittaville mahdollisuus vastata laueammin. Vehkalahtien (2008, 25) mukaan suljettujen osioiden voimavarana on niiden mittausta selkeyttävä ominaisuus. Lisäksi tietojen käsittely helpottuu valmiiden vastausvaihtoehtojen myötä, sillä niiden muuntaminen numeeriseksi dataksi on helppoa. Toisaalta valmiit vaihtoehdot eivät kaikissa tilanteissa kata kaikkia mahdollisia vaihtoehtoja, jolloin tutkittavasta ilmiöstä jää havaitsematta jotakin. (Vehkalahti 2008, 25.) Jotta vastaukset eivät kuvasta ainoastaan tutkittavien mielipiteitä tutkijan esille nostamista asioista, vaan antavat monipuolisempaa tietoa aiheesta, halusin sisällyttää jo kyselylomakkeeseen laadullisen tutkimuksen piirteitä avointen osioiden muodossa.

Likert-asteikko on paljon käytetty ja siten myös tuttu vastaajille. Sen yhteydessä vastausohje oli ”Missä määrin olet samaa tai eri mieltä seuraavista väitteistä?” Etukäteen ajattelin, että erityisesti paperisessa kyselylomakkeessa osiot, joissa tulee valita kolme tärkeintä ja kolme vähiten tärkeää samasta listasta, voivat olla haastavia, jos ohje ei ole riittävän selkeästi muotoiltu tai jos tutkittava ei lue ohjetta huolellisesti. Pyrin välttämään ei-toivotut vastausvirheet antamalla mahdollisimman selvän ohjeen: ”Ympyröi mielestäsi kolme (3) tärkeintä koulun kerhotoiminnan tavoitetta ja merkitse rastilla kolme (3) vähiten tärkeää.” Pyrin luomaan vastaajille mielikuvan tutkimuksen tarkoituksesta kyselylomakkeen alussa olevalla pohjustuksella, jossa myös määrittelin, mitä koulun kerhotoiminnalla tarkoitetaan ja korostin, että aamu- ja iltapäivätoiminta ei kuulu tässä tutkimuksessa koulun kerhoihin. Lisäksi kerroin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkittavien anonymiteetistä huolehditaan koko tutkimusprosessin ajan.

Kyselylomakkeen laatimisen jälkeen sitä olisi syytä testata esitutkimuksessa ihmisillä, jotka ovat mahdollisimman samankaltaisia tutkittavien kanssa. Vastaajia ei välttämättä tarvitse olla kovin montaa, sillä jo muutaman ihmisen kommentit auttavat huomaamaan lomakkeen pahimmat ongelmat (Vehkalahti 2008, 48). Testasin itse luomaani kyselylomaketta graduseminaarissa-

ni, jolloin vastaajat olivat samankaltaisia kuin tutkittavat. Esitutkimukseen vastaajien kanssa olisi hyvä keskustella vastaamisen jälkeen, jotta tutkija saa palautetta esimerkiksi kyselylomakkeensa rakenteesta, kysymysten muotoilusta ja vastausohjeista. Tämän palautteen avulla mittaria kehitetään edelleen vastaamaan paremmin tutkimusongelmaa. (Vastamäki 2015, 131.) Toimin näin ja sainkin hyödyllisiä kommentteja, joiden perusteella muotoilin lomaketta edelleen. Lomaketta voidaan testata ja parannella edelleen resurssien puitteissa. Sarisin ja Gallhoferin (2014, 9) mukaan kerran testattua lomaketta olisi hyvä arvioida jollakin tavalla vielä toistamiseen. Ennen lopullista versiota pyysin vielä muutamaa saman alan ihmistä lukemaan kyselylomakkeen läpi, jotta varmistuin esimerkiksi sen selkeydestä. Opiskelijoille suunnattu kyselylomake löytyy liitteestä 1 ja se eroaa opettajien vastaavasta vain esitietojen osalta.

### *4.3 Haastattelumenetelmän valinta ja haastatteluiden suunnittelu*

Haastattelu on yksi käytetyimmistä tiedonkeruun muodoista, mutta sen käyttöä ei aina pohdita kovin syvällisesti. Haastattelu vie aikaa ja vaati taitoa. Sen lähtökohtana on subjektiivinen, merkityksiä luova ja aktiivinen ihminen. Synä haastattelun käyttämiselle voidaan pitää esimerkiksi jo olemassa olevien vastauksien tai tiedon selventämistä tai syventämistä. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 34–35.) Halusin tutkimuksessa nimenomaan selventää ja syventää kyselylomakkeella saatua tietoa haastatteluiden avulla. Haastattelut voivat tuoda tutkimusaiheeseen myös uusia näkökulmia, minkä vuoksi halusin haastatteluiden avulla varmistaa, että tutkittavasta ilmiöstä saadaan mahdollisimman kattava ja luotettava kuva.

Tutkimushaastatteluja on monenlaisia ja ne voidaan luokitella monella tavalla. Hirsjärvi ja Hurme (2014, 43–44) jakavat haastattelut niiden muodon ja jäsentelyn perusteella kolmeen eri tyyppiin: lomakehaastattelut, puolistrukturoidut haastattelut ja strukturoimattomat haastattelut. Lomakehaastatteluissa kysymysten muotoilu ja järjestys pysyvät täysin samoina haastattelusta toiseen, jolloin haastattelu on helppo ja nopea toteuttaa, mutta toisaalta haastattelukysymysten muotoilu voi olla ongelmallista, kun niitä ei voida mukauttaa haastattelutilanteeseen. Strukturoimaton haastattelu on nimensä mukaisesti rakenteeltaan väljä. Haastattelussa käytetään avoimia kysymyksiä, joiden avulla pyritään syventämään saatuja vastauksia ja kuljettamaan haastattelua eteenpäin keskustelun omaisesti. Puolistrukturoitu haastattelu sijoittuu tässä jaottelussa lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun väliin, ja siitä esimerkkinä toimii teemahaas-

tattelu. Teemahaastattelussa olennaista on haastattelun kulku valmiiksi muotoiltujen kysymysten sijaan ennalta määrättyjen teemojen varassa. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 43–46, 48.)

Eskola ja Vastamäki (2015, 29) käyttävät hieman erilaista jaottelua. He jakavat haastattelumenetelmät strukturoituun haastatteluun, puolistrukturoituun haastatteluun, teemahaastatteluun ja avoimeen haastatteluun (Eskola & Vastamäki 2015, 29). Näistä strukturoitu ja avoin haastattelu vastaavat Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 43–46) jaottelun lomakehaastattelua ja strukturoimatonta haastattelua, mutta teemahaastattelu nähdään esimerkin tai alakäsitteen sijaan eriasiana kuin puolistrukturoitu haastattelu. Eskolan ja Vastamäen (2015, 29) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa tutkittaville esitetään samat kysymykset ilman valmiita vastausvaihtoehtoja, kun taas teemahaastattelussa käytetään tarkan muodon ja samojen kysymyksien sijaan teema-alueita, joiden läpikäyminen on haastattelun tavoitteena. Käytän tässä tutkimuksessa käytetystä haastattelumenetelmästä nimitystä puolistrukturoitu teemahaastattelu kuvastamaan sekä haastattelumenetelmän struktuurin tasoa että sen kysymysten rakentamisen muotoa.

Hirsjärvi ja Hurme (2014, 47) perustavat näkemyksensä teemahaastattelusta Mertonin, Fischen ja Kendallin (1990, 3–4) määritelmälle kohdennetusta haastattelusta (*focused interview*). Kohdennetussa haastattelussa on olennaista, että haastateltavilla on kokemus tietystä tilanteesta, jota tutkitaan. Tutkija on selvittänyt ennen haastattelua hieman ilmiön luonnetta ja kokonaisuutta ja selvitystensä perusteella muodostanut joitakin oletuksia eri asioiden merkityksestä tilanteessa mukana olleille. Näiden perusteella tutkija muodostaa haastattelurunгон ja selvittää haastatteluiden avulla tutkittavien kokemuksia tilanteesta. (Merton ym. 1990, 3–4.) Mertonin ja kollegoiden (1990, 3–4) määritelmässä koettu tilanne on tarkasti määritelty, mutta sovellan ajatusta tässä tutkimuksessa siten, että kaikilla haastattelemillani opettajilla on kokemusta kerhonohjaajana toimimisesta omassa koulussaan. Edelleen esitellyn määritelmän mukaisesti selvitin ennen haastatteluun ryhtymistä koulun kerhotoiminnan ja kerhon ohjaamisen luonnetta lukemalla aiheesta kirjallisuutta ja tutustumalla perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Näiden perusteella muodostin haastattelulle rungon pitäen mielessäni myös tutkimuskysymyksen, johon halusin haastattelun avulla vastauksia. Haastattelun teemoja oli viisi: Oma tausta opettajana ja kerhonohjaajana, Opettaja kerhonohjaajana ja kerhon ohjaaminen osana opettajuutta, Onnistunut kerhotoiminta, Kerhotoiminta koulun arjessa ja Koulun kerhotoiminta laajemmassa yhteiskunnallisessa perspektiivissä. Haastattelurunko löytyy liitteestä 2.

Käytetyllä kielellä on suuri merkitys haastattelutilanteessa. Tutkija käyttää luontaisesti oman alansa ja sosiaaliluokkansa kieltä ja hahmottaa tutkimuskohdettaan sen perusteella (Hirs-

järvi & Hurme 2014, 53). Haastattelussa näin ei kuitenkaan välttämättä voi toimia, vaan haastattelijan tulisi mukauttaa puhetyylinsä ja sanavalintansa haastateltavan mukaan. Haastattelutilanteessa voidaan valita käytettävän haastattelijan tai haastateltavan kieltä tai neutraalia kieltä, joka on molemmille tuttua (Eskola & Vastamäki 2015, 32). Huonosti valittu kieli voi johtaa siihen, että haastateltava tuntee itseään kosiskeltavan tai aliarvioitavan tai että haastateltava ei ymmärrä tutkijan käyttämää kieltä. Haastateltava voi myös kokea, että tutkija käyttää häneen valtaa käyttämällä kieltä, jota haastateltava ei ymmärrä. (Eskola & Vastamäki 2015, 32–35.) Koska haastattelutilanteessa jaoin kielen haastateltavien kanssa, kielen valinta ei vaatinut kovin paljoa huomiota, vaan pystyimme keskustelemaan koulun kerhotoiminnasta samanarvoisin.

Tutkijalta vaaditaan kuitenkin aina jonkinlaista joustavuutta kielenkäytössä. Haastattelijan täytyy esimerkiksi osata arvioida haastattelun alussa, kuinka konkreettista tai abstraktia kieltä voidaan käyttää juuri tämän haastateltavan kohdalla. Teemahaastattelussa teemojen ja kysymysten järjestystä tulee kyetä muokkaamaan sen mukaan, miten haastattelu etenee. Myös kysymysten muotoilussa tulisi olla joustava niin, että kysymyksen olennaisimman osa merkitys säilyy samana, vaikka sanallinen ilmaisu muuttuisikin. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 103–104.) Erityisesti haastattelun alkuvaiheissa tulisikin Mertonin ja kollegoiden (1990, 15–16) mukaan kysyä mahdollisimman avoimia kysymyksiä, joista haastattelun edetessä ja haastateltavan vastausten mahdollisesti lyhentyessä voidaan tarvittaessa joustavasti siirtyä kohti enemmän strukturoituja kysymyksiä, joissa haastateltavan vastausta pyritään kohdentamaan tarkemmin.

Laadullisen tutkimusmenetelmän perinteiden mukaisesti haastattelussa on tärkeää lähestyä aihetta hieman epäsuorasti kysymällä kysymyksiä, joiden kautta saadaan kuulla, mitä haastateltava ajattelee. Liian suorien kysymysten avulla tutkija saa selville vain haastateltavan mielipiteen tutkijan ajatuksista tutkijan määäämässä kontekstissa. Epäsuorasti kysyttäessä haastateltavalle jää enemmän tilaa puhua ja avata ajatuksiaan ja hän saa itse määrätä vastaustensa kontekstin. (Merton ym. 1990, 13–14.) Merton ja kumppanit (1990, 15) kuitenkin huomauttavat, että joskus haastattelijan on kysyttävä suoria kysymyksiä, jos haastattelu harhautuu liiaksi pois toivotusta aiheesta.

Haastattelussa ehkä tärkeintä on, että haastateltava ymmärtää kysymyksen niin kuin haastattelija on sen ajatellut. Bogdan ja Biklen (2003, 97) antavat kuitenkin joitakin käytännön ohjeita kysymysten muotoiluun ja haastattelun sujumiseen. Ensinnäkin tulisi välttää kysymyksiä, joihin voi vastata ”kyllä” tai ”ei”. Haastateltavan kanssa ei myöskään tulisi antaa periksi liian helposti, vaan koettaa kuunnella tarkasti ja kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä. Myös haastateltavan varo-

vainen haastaminen tai vitsien tai omien kokemusten kertominen saattaa auttaa haastattelun etenemistä. Joillekin ihmisille haastattelutilanteeseen tottuminen voi viedä kauemmin. Lisäksi kannattaa muistaa, että haastattelun aikana huonolta tuntuva haastattelu saattaa analysointivaiheessa antaa paljon, joten ei kannata antaa periksi. (Bogdan & Biklen 2003, 97.) Suunnittelin ennen haastatteluja teemat ja alateemoja (ks. liite 2). Pyrin kuitenkin haastattelutilanteessa toimimaan luontevasti ja etenemään teemoissa haastateltavan vastausten mukaisesti.

Haastateltavat samoin kuin haastattelijakin saattavat tuntea itsensä epävarmoiksi haastattelun alussa. Tutkimustilanteessa ei siksi välttämättä kannatakaan mennä suoraan asiaan, vaan käyttää niin sanottua esipuhetta (ks. Eskola & Vastamäki 2015, 32) luomaan vapautunut ja luotamuksellinen suhde haastattelijan ja haastateltava välille. Haastateltavalle on myös hyvä vielä kertoa, mikä on tutkimuksen ja haastattelun tarkoitus (Bogdan & Biklen 2003, 95). Aloitinkin haastattelut aina kertomalla lyhyesti itsestäni ja pro gradu -tutkielmani aiheesta ja aikataulusta. Kerroin, mikä on haastattelun rooli tutkimuksessa ja miten se suhteutuu muuhun keräämääni aineistoon. Pyysin keskustelun aluksi myös haastateltavaa kertomaan vielä lyhyesti itsestään. Näin haastattelu alkoi haastateltavalle helpolla kysymyksellä, joka johdatteli haastattelun aiheeseen.

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa on kaksi tutkimuskysymystä. Tutkimuksen päätavoitteena on selvittää ja kuvata, millaisena peruskoulun kerhotoiminta näyttäytyy kerhoa ohjanneille peruskoulun opettajille. Tämän lisäksi selvitetään ja kuvataan, miten ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden peruskoulun kerhotoimintaa koskevat näkemykset eroavat kerhoa ohjanneiden peruskoulun opettajien näkemyksistä. Tutkimuskysymykset ovat siis seuraavat:

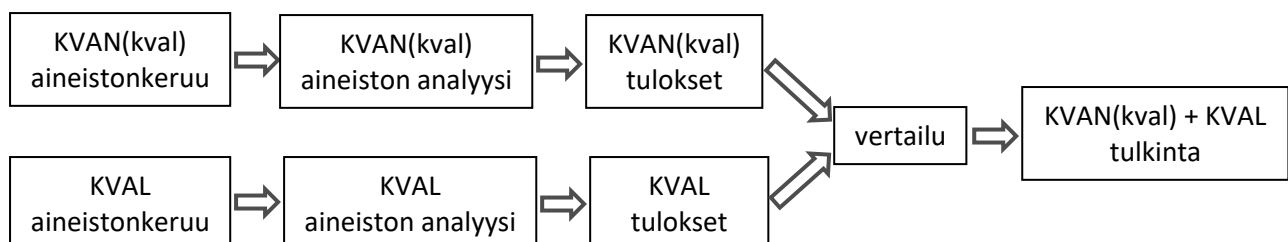
1. Millaisena peruskoulun kerhotoiminta näyttäytyy kerhoa ohjanneille peruskoulun opettajille?
2. Miten ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden peruskoulun kerhotoimintaa koskevat ajatukset eroavat kerhoa ohjanneiden peruskoulun opettajien näkemyksistä?

Tutkimuskysymykset on muotoiltu laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti, mutta niihin vastataan sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen keinoin niin kuin seuraavassa luvussa esitetään.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Mixed methods -tutkimusmenetelmän sisällä on erilaisia tutkimuksen rakentamisen malleja. Tässä tutkimuksessa yhdistän kyselylomaketutkimusta ja haastatteluita triangulaatiomallin mukaisesti (ks. Creswell & Plano Clark 2007, 62–65). Tutkimusasetelmaa ja tutkimuksen rakennetta havainnollistetaan alla kuviossa 1. Käyttämässäni mallissa laadullisen ja määrällisen aineiston kerääminen tapahtui käytännön syistä eri aikaan, sillä opettajille suunnatun kyselylomakkeen avulla kerättiin samalla halukkaiden yhteystietoja haastattelua varten. Kuviossa eri aineistojen keräämisvaiheita ei kuitenkaan ole sijoitettu peräkkäin, sillä ensimmäisen aineiston pohjalta saadut tulokset eivät vaikuttaneet toisen aineiston keräämiseen.

Laadullinen ja määrällinen aineisto ovat tutkimuksessani samanarvoisia. Aineistot analysoidaan ja esitellään aluksi erillään, minkä jälkeen saadut tulokset yhdistetään. Eri aineistojen tuloksia vertaillaan ja niistä luodaan yhteinen vastaus tutkimuskysymykseen. Lopuksi tuloksia tulkitaan teoreettiseen viitekehykseen peilaten. Tämän mallin käyttämisen tarkoituksena on vahvistaa määrällisen ja laadullisen aineiston tuloksia ja luoda näin päteviä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Creswell & Plano Clark 2007, 64–65.) Kuviossa lyhenteet ”KVAN” ja ”KVAL” tarkoittavat määrällistä (kvantitatiivinen) ja laadullista (kvalitatiivinen) tutkimusta. Koska tutkimuksessa käytettävässä kyselylomakkeessa oli myös avoimia kysymyksiä (ks. tarkemmin luku 4.2), käytän merkintää KVAN(kval) kuvaamaan määrälliseen aineistoon sisällytettyä laadullista aineistoa. (Merkinnöistä ks. Creswell 2014, 229.)



**KUVIO 1.** Tutkimuksen kulku triangulaatiomallin mukaisesti

Lähes samanlaista tutkimusmallia ja tutkimusmenetelmiä ovat kasvatustieteellisessä mixed methods -tutkimuksessa käyttäneet esimerkiksi Sosu, McWilliam ja Gray (2008), Fitzpatrick (2011), Cooper ja Reupert (2016) sekä Tavakoli ja Baniasad-Azad (2016). Tutkimukset ovat koskeneet esimerkiksi opettajien sitoutumista ympäristökasvatukseen (Sosu ym. 2008) ja musiikinopettajien tietoa, taitoja, uskomuksia, haasteita ja etuja liittyen musiikin opetukseen Chicagon kaupunkikouluissa (Fitzpatrick 2011). Tutkimusten määrälliset ja laadulliset elementit tukivat tutkimustavoitteeseen pääsyä ja auttoivat muodostamaan laajemman ja luotettavamman kuvan tutkimusaiheesta.

Toiseen tutkimuskysymykseen eli opettajien ja opiskelijoiden näkemysten eroon vastataan vertailemalla opiskelijoilta kyselylomakkeella kerättyä aineistoa opettajista saatuihin tutkimustuloksiin. Vertailu tapahtuu pääasiassa määrällisen tutkimuksen menetelmin, mutta kyselylomakkeen avoimet vastaukset sekä opettajien haastattelut tuovat myös tähän tutkimusongelmaan vastaamiseen mixed methods -ulottuvuuden.

### *6.1 Määrällisen aineiston kerääminen*

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisena luokanopettajaksi opiskelevat ja toisaalta kerhona ohjanneet opettajat näkevät peruskoulun kerhotoiminnan. Perusjoukkoina toimivat siis ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat ja kerhoa ohjanneet peruskoulun opettajat. Koska koko perusjoukkojen tutkiminen olisi ollut resurssien puitteissa mahdotonta, vaihtoehtoiksi tuli otanta tai näyte. Tilastollisessa tutkimuksessa on useita otantamenetelmiä: yksinkertainen satunnaisotanta, systemaattinen otanta, ositettu otanta ja ryväotanta (Valli 2001, 15–19). Ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijat on valittu ryväotannalla, jossa kaikkien Suomen ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoista on tutkittu yhtä ryvästä: Tampereen yliopiston ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita.

Lähestyin Tampereen yliopiston ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita heille pakollisten pienryhmätuntien yhteydessä. Esittelin tunnin aluksi itseni ja tutkimusaiheeni lyhyesti, minkä jälkeen jaoin kaikille tunnilla oleville opiskelijoille paperisen kyselylomakkeen. Korostin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, mutta kaikki tunneilla olleet opiskelijat osallistuivat tutkimukseen. Toimin itse aineiston keräämistilanteessa niin sanottuna kokeenjohtajana (ks. Valli 2015, 84), mikä mahdollisti sen, että vastaajat pystyivät kysymään minulta ongelmatilanteissa apua tai tarkennusta. Jos tutkija ei itse ole paikalla, kun lomakkeeseen vastataan, tutkitta-



vat joutuvat toimimaan täysin yksin ja lomakkeen ohjeistuksen täsmällisyys korostuu. (Valli 2015, 88–91.) Paperisten kyselylomakkeiden huonona puolena voidaan pitää ainakin vastausten sähköiseen muotoon siirtämisen työläyttä. Myös näppäilyvirheet voivat olla mahdollisia, kun vastaukset täytyy syöttää tietokoneelle käsin.

Kerhoa ohjanneita opettajia tavoittelin lähettämällä sähköpostia Tampereen, Lempäälän ja Pirkkalan peruskoulujen rehtoreille sekä jakamalla tutkimuspyynnön omalla Facebook-seinälläni sekä Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä, johon tutkimuksen kirjoitushetkellä kuului 24 144 jäsentä. Facebookin käyttäminen aineistonkeruussa on Vallin ja Perkkilän (2015, 111–112) mukaan mielekästä, sillä näin voidaan tavoittaa paljon perusjoukkoon kuuluvia henkilöitä kerralla. Tällainen aineistonkeruumenetelmä on myös tutkijalle vaivaton (Valli & Perkkilä 2015, 111–112). Toisaalta tutkimuspyyntö ei tässä tapauksessa kuitenkaan välttämättä tavoita henkilöitä, jotka eivät käytä Facebookia. Tutkija ei voi myöskään rajata tai valikoida vastaajia, mikä tulee ottaa huomioon aineistoa analysoidessa. Facebookin kautta kerättyjen vastausten kohdalla onkin mahdollisesti syytä puhua otannan sijaan näytteestä. (Valli & Perkkilä 2015, 111–112.) Vehkalahti (2008, 48) kiinnittää huomiota myös siihen sähköisen kyselyn ongelmaan, että otos voi olla vähemmän edustava, jos aivan jokaisella ei ole käytössään tietokonetta tai jos kaikki eivät koe sähköiseen kyselyyn vastaamista itselleen luontevana tapana. Tässä tutkimuksessa tutkittava joukko oli kuitenkin sellainen, jolla voidaan olettaa olevan mahdollisuus käyttää tietokonetta ja Internet-yhteyttä työnsä puolesta. Ylipäätään sähköistä kyselylomaketta on käytettävä harkiten ja perusjoukko huomioiden (ks. Sue & Ritter 2007, 150).

Näytettä käytettäessä ei voida Vallin (2001, 13) mukaan puhua tilastollisesta yleistämisestä, sillä tutkittavia ei ole valittu satunnaisesti, vaan tutkijan harkinnan mukaan. Myös Sue ja Ritter (2007, 34) kehottavat tarkkuuteen tilanteissa, joissa ei käytetä todennäköisyyteen perustuvia otoksia. Otoksen kokoa valittaessa voi Suen ja Ritterin (2007, 34) mukaan pohtia esimerkiksi Hillin (1998, 3–4) esittelemiä ja Roscoen jo vuonna 1975 luomia nyrkkisääntöjä. Näiden sääntöjen mukaan esimerkiksi alle 30 tai yli 500 vastaajan näyte on harvoin perusteltu. Tutkimusongelmat ja analyysimenetelmät vaikuttavat näytteeltä vaadittavaan kokoon, sillä jos näytteessä vertaillaan erilaisia ryhmiä, kunkin ryhmän kokoon tulisi päteä saman säännön kuin koko näytteen kokoon. Monia muuttujia tutkittaessa näytteen tulisi olla ainakin 10-kertainen muuttujien määrään verrattuna. (Roscoe 1975, Hillin 1998, 3–4, mukaan.) Yleisesti ottaen suuremmat näytteet ovat pienempiä parempia, mutta näytteen tulisi Alreckin ja Settlen (2004, 64) mukaan olla enimmillään noin 10 % perusjoukosta ottaen kuitenkin huomioon sen, että pysytään 30–500 vastaajassa. Tässä

tutkimuksessa kerhoa ohjanneita opettajia tavoitettiin 36 kappaletta, joten esiteltyjen kriteerien perusteella aineistoa voidaan analysoida tilastollisin menetelmin ja tehdä siitä yleistyksiä.

## *6.2 Haastatteluaineiston kerääminen*

Vastauksia tutkimuskysymyksiin haettiin kyselylomakkeen lisäksi haastatteluilla. Haastattelin neljää kerhonohjaajana toiminutta peruskoulun opettajaa. Käytännön syistä kaksi näistä haastatteluista toteutettiin puhelinhaastatteluina, yksi kasvotusten ja yksi sähköpostitse. Toteutin kaikki haastattelut puolistrukturoituina teemahaastatteluina (ks. luku 4.3). Puhelinhaastattelut yhdistetään tyypillisesti strukturoituihin haastatteluihin, joissa tutkija kysyy kysymyksen ja kirjaa haastateltavan vastauksen yleensä valmiiksi annettujen vaihtoehtojen mukaan. Vähemmän strukturoiduissa haastattelumenetelmissä puhelinhaastattelulla on se heikkous, että se ei mahdollista ilmeiden, eleiden ja muiden visuaalisten vihjeiden huomioon ottamista. Jos vähemmän strukturoitu haastattelu suoritetaan puhelimitse, on syytä olla yhteydessä haastateltaviin etukäteen sähköpostitse tai puhelimitse luottamuksellisen suhteen synnyttämiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 64–65.) Lähetinkin kaikille haastateltaville sähköpostia etukäteen. Sähköpostitse toteutetun haastattelun kohdalla ei välttämättä voida puhua puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, mutta analysoin kyseisen haastattelun samoin kuin muut, sillä toteutin sen samojen teemojen ja samansisältöisten kysymysten avulla kuin muut haastattelut.

Lähtökohtana haastatteluille on se, että haastattelupaikan tulisi olla rauhallinen ja tutkittavalle miellyttävä. Liian meluisa tai muuten virikkeellinen ympäristö samoin kuin tutkijan valta-asemaa korostava asetelma voivat vaikuttaa haastattelun kulkuun. (Eskola & Vastamäki 2015, 30–32.) Myös ajankohdalla ja helposti tavoitettavissa olevalla paikalla on merkitystä (Hirsjärvi & Hurme 2014, 74). Puhelimitse haastatellut opettajat saivat itse ilmoittaa, milloin on sopiva aika haastattelulle. Tällöin aika ja paikka olivat haastatellulle mahdollisimman miellyttäviä. Kasvokkain tapahtuvan haastattelun ajankohdan sovimme yhdessä. Valitsin paikaksi Tampereen yliopiston Linna-kirjaston ryhmätyötilan, mikä sopi haastateltavalle. Paikka oli minulle tutumpi, mutta kuitenkin neutraali ja rauhallinen.

### 6.3 Määrällisen aineiston analyysi

Sain kerhoa ohjanneilta opettajilta 40 vastausta kyselylomakkeeseen. Aloitin aineiston käsittelyn poistamalla neljän henkilön vastaukset, sillä kaksi vastaajista oli koulunkäynninohjaajia, yksi epäpätevä sijainen ja yksi oli vastannut olevansa muu kuin luokan- tai aineenopettaja, mutta ei ollut täsmentänyt mikä. Tämän karsimisen jälkeen opettajien vastauksia jäi siis 36 kappaletta. Näistä vastaajista 22 toimi tällä hetkellä luokanopettajina, neljä aineenopettajina yläkoulussa ja kaksi sekä luokan- että aineenopettajina. Lisäksi vastaajien joukossa oli kaksi rehtoria, neljä erityisopettajaa, yksi peruskouluissa kiertävä kielenopettaja ja yksi esiopetuksen opettaja. Kaikkien vastaajien tämänhetkisissä työpaikoissa on kerhoja. Samoin kaikki vastaajat ovat ohjanneet kerhoa siinä koulussa, jossa ovat toimineet opettajina. Vastaajista kuusi on lisäksi ohjannut kerhoa jossakin sellaisessa koulussa, jossa eivät ole toimineet sillä hetkellä opettajina. Seitsemän vastaajaa on ohjannut kerhoa muualla kuin koulussa. Vastaajilla on paljon kokemusta kerhon ohjaamisesta. Suurin osa, 2/3 eli 24 vastaajaa, on ohjannut kerhoa useampana vuotena, enimmillään jo noin 15 vuoden ajan. Yhdeksän vastasi ohjanneensa kerhoa alle vuoden verran. Yksi vastaaja on ohjannut kerhoa vain joitakin kertoja satunnaisesti, ja kahdelta vastaajalta vastaus jäi puuttumaan.

Vastaajat ovat ohjanneet hyvin erilaisia kerhoja. Eniten vastaajat ovat ohjanneet liikunta-kerhoja, jotka mainittiin 15 kommentissa. Askarteluun, kuvataiteeseen ja käsityöhön liittyvät kerhot ovat vastausten perusteella myös yleisiä. Niitä kertoi ohjanneensa 11 vastaajaa. Kymmenen vastaajaa on ohjannut musiikkikerhoa ja yhdeksän draamapainotteista kerhoa. Kielikerhon ohjaaminen on tuttua viidelle vastaajalle. Koodaukseen ja tietotekniikkaan sekä leikkeihin liittyviä kerhoja ovat ohjanneet kolme opettajaa. Kaksi opettajaa on ohjannut matematiikka-, läksy-, luonnontiede- ja kokkikerhoja kutakin. Lisäksi yksittäiset opettajat ovat ohjanneet muita kerhoja, kuten eläimiin, bingoon, halloweeniin, satuihin, ympäristöön ja juhla valmisteluihin liittyviä kerhoja. Yhden opettajan ohjaamassa kerhossa lapset saavat itse päättää, mitä tehdään.

Opettajat ovat päätyneet ohjaamaan kerhoa monista eri syistä. Suurella osalla (n=16) kerhon ohjaaminen on saanut alkunsa omasta innostuksesta kerhon aiheeseen. Lasten innostus aiheeseen on antanut kimmokkeen ohjaamiselle seitsemälle vastaajalle. Vastaajista kuusi mainitsi kerhon ohjaamisen alkaneen hieman pakottaen, kun ohjaajia tarvittiin. Näissä tapauksissa rehtori oli suostutellut tai muita innokkaita ei ollut löytynyt. Samoin kuuden vastaajan kerhon ohjaaminen sai alkunsa, kun näin oli yhdessä neuvoteltu. Yhden vastaajan koulussa kaikki opettajat ohjaavat kerhoja ja toisella se kuuluu osaksi toimenkuvaa. Oma osaaminen tai kokemus aiheesta tai

kerhon ohjaamisesta sai aikaan kerhon ohjaamisen viiden vastaajan kohdalla. Kolme vastaajaa kertoi, että kerhoille oli tarvetta: valmistavan luokan oppilaille piti tarjota mahdollisuutta tutustua muihin oppilaisiin, koulun alueen sosioekonominen tilanne on sellainen tai pienellä paikkakunnalla ei ole harrastusmahdollisuuksia. Kerhot voivat myös tukea opetusta. Kolme vastaajaa mainitsi tämän syyksi, miksi ovat päätyneet ohjaamaan kerhoa. Osa vastaajista on päätenyt ohjaamaan kerhoa myös siksi, että koulussa ei muuten käsitellä kerhon sisältöä (n=2), kerhotoiminta on tärkeää (n=2) tai se antaa opettajalle lisäpalkkaa (n=2). Yksittäisille vastaajille kerhon ohjaaminen on saanut alkunsa, kun se on ollut osa opiskelua, sitä on pidetty perinteenä, kerhon sisältöön on ollut välineitä, omat lapset ovat motivoineet tai on haluttu valmistaa koulun juhliin ohjelmaa.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastauksia kertyi 66 kappaletta. Poistin näistä viiden opiskelijan vastaukset, sillä he olivat ohjanneet kerhoa koulussa ja halusin tutkia nimenomaan täysin kokemattomia opiskelijoita. 26 opiskelijaa oli ohjannut kerhoa muualla kuin koulussa. Nämä vastaukset jätin aineistoon, sillä keskityn nimenomaan koulun kerhoihin, jotka ovat luonteeltaan kuitenkin erilaisia kuin esimerkiksi kesäkerhot tai seurakunnan kerhot. Näin ollen opiskelijoiden vastauksia jäi 61 kappaletta. Näistä vastaajista 68 % ilmoitti, että heidän lapsuuden koulussaan on ollut kerhotoimintaa, ja 56 % on itse osallistunut lapsena koulun kerhoon. Siirsin sähköisellä e-lomakkeella kerätyn aineiston suoraan SPSS-ohjelmaan ja muutin paperisella lomakkeella kerätyt vastaukset sähköisiksi käsin.

Kyselylomakkeella saatiin sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Likert-asteikolliset väitteet ja tehtävä, jossa tuli valita tärkeimpiä ja vähiten tärkeitä kerhotoiminnan tavoitteita ja hyvän kerhonohjaajan ominaisuuksia, antoivat analyysiin määrällistä dataa. En muodostanut väitteistä varsinaisia summamuuttujia, mutta ryhmittelin Likert-asteikolliset väitteet luokkiin, joissa oli samaa aihepiiriä koskevia väitteitä. Käsittelin Likert-asteikkoa analyysivaiheessa välimatka-asteikkona. Luvussa 4.2 olen perustellut tätä valintaa. Välimatka-asteikollisuus antaa mahdollisuuden laskea vastauksista keskiarvoja (Valli 2001, 27). Keskiarvojen lisäksi tutkin vastausten keskihajontaa eli sitä, kuinka paljon vastaukset keskimäärin poikkeavat keskiarvosta (Valli 2001, 53). Keskiarvojen ja -hajontojen lisäksi analysoin vastausten jakaumia. Avointen kysymysten vastauksia analysoin etsimällä vastauksista teemoja ja luokitellen vastaukset teemoittain. Lisäksi laskin eri teemoihin asettuneiden vastausten lukumääriä.

Sen lisäksi, että tutkimuksessa pyrittiin selvittämään kerhotoimintaa kerhoa ohjanneiden opettajien näkökulmasta, yhtenä tarkoituksena oli myös vertailla kerhoa ohjanneiden opettajien ja ensimmäisen vuoden luokanopettajien vastauksia. Vastausten jakaumissa olevien erojen tilas-

tollista merkitsevyyttä tutkittiin Mann Whitney U -testillä. Kyseinen testi soveltui aineistolle t-testiä paremmin, sillä aineisto ei ollut kovin laaja, eikä sen normaalijakautumiseen tarvinnut kiinnittää huomiota (Valli 2001, 77). Tilastollisesti merkitsevien väittämien vastausten jakaumien eroja analysoitiin muodostamalla vastauksista ristiintaulukoinnit. Kerhotoiminnan tavoitteita ja hyvän kerhonohjaajan ominaisuuksia koskevissa kysymyksissä vertailin eroja kahden ryhmän prosentuaalisissa jakaumissa. Teemoittelin avoimia kysymyksiä samoin kuin opettajien kohdalla, ja vertasin opettajien ja opiskelijoiden vastauksia toisiinsa.

#### *6.4 Haastatteluiden analyysi*

Tutkimusta varten haastattelin neljää kerhoa ohjannutta opettajaa, jotka olivat vastanneet kyselylomakkeeseen ja jättäneet sen loppuun yhteystietonsa. Käytän haastatelluista lyhenteitä H1, H2, H3 ja H4. Haastateltava H1 on työskennellyt opettajana noin 14 vuotta ja ohjannut edellisvuotta lukuun ottamatta joka vuosi jotakin kerhoa. Eniten opettaja H1 on ohjannut musiikkikerhoja, mutta hänellä on kokemusta myös draamaan, kuvataiteeseen ja liikuntaan liittyvien kerhojen ohjaamisesta. Opettajan H1 kerhot ovat olleet toisinaan avoimia koko koululle ja toisinaan kohdennettuja 1–2- tai 3–6-luokkalaisille. Haastateltava H2 on toiminut luokanopettajana noin 15 vuotta ja saman verran myös erityisopettajana. Hän on ohjannut kerhoa koko uransa ajan, ja yleensä kerhot ovat liittyneet jotenkin käsillä tekemiseen. Haastateltavalla H3 on hieman yli vuoden ajalta kokemusta kielten opettajan työstä. Hän on ohjannut kerhoa lyhyissä pätkissä opettajan työn ohessa ja lisäksi jo opintojensa aikana ja työskennellessään aiemmin iltapäiväkerhossa. Opettaja H4 on työskennellyt pätevänä opettajana noin kahden vuoden ajan, josta hän on ohjannut kerhoa noin vuoden ajan. Opettajan H4 kerhossa toiminta on lapsilähtöistä ja kerholaiset saavat itse päättää hyvin pitkälle, mitä kerhossa tehdään.

Haastatteluiden jälkeen litteroin tekemäni haastattelut. Jätin litteroimatta haastattelun alun ja lopun tunnelmaa keventävän keskustelun lisäksi joitakin yksittäisiä kohtia, jotka eivät selvästi liittyneet aiheeseen, mutta muuten en tässä vaiheessa karsinut aineistoa. Neljästä haastattelusta kertyi litteroitua tekstiä noin 16 sivua. Aloitin haastatteluaineiston analysoinnin lukemalla jokaisen litteroidun haastattelun kerran läpi. Tämän jälkeen kokosin haastattelut samaan tiedostoon. Käytin erivärisiä fontteja erottamaan eri haastattelut toisistaan. Järjestin kaikki litteroidut haastattelut haastatteluteemojen mukaisesti. Kaikki tietyn haastatteluteeman alaiset puheenvuorot eivät liittyneet kyseiseen teemaan, mutta tässä vaiheessa en kiinnittänyt tähän huomiota.

Jatkoin aineiston lukemista ja alleviivasin jokaisella lukukerralla tekstistä sanoja ja lauseita, joissa haastateltavat vastasivat esittämiini kysymyksiin tai antoivat muuten mielekästä tietoa tutkimuskysymyksiäni ajatellen.

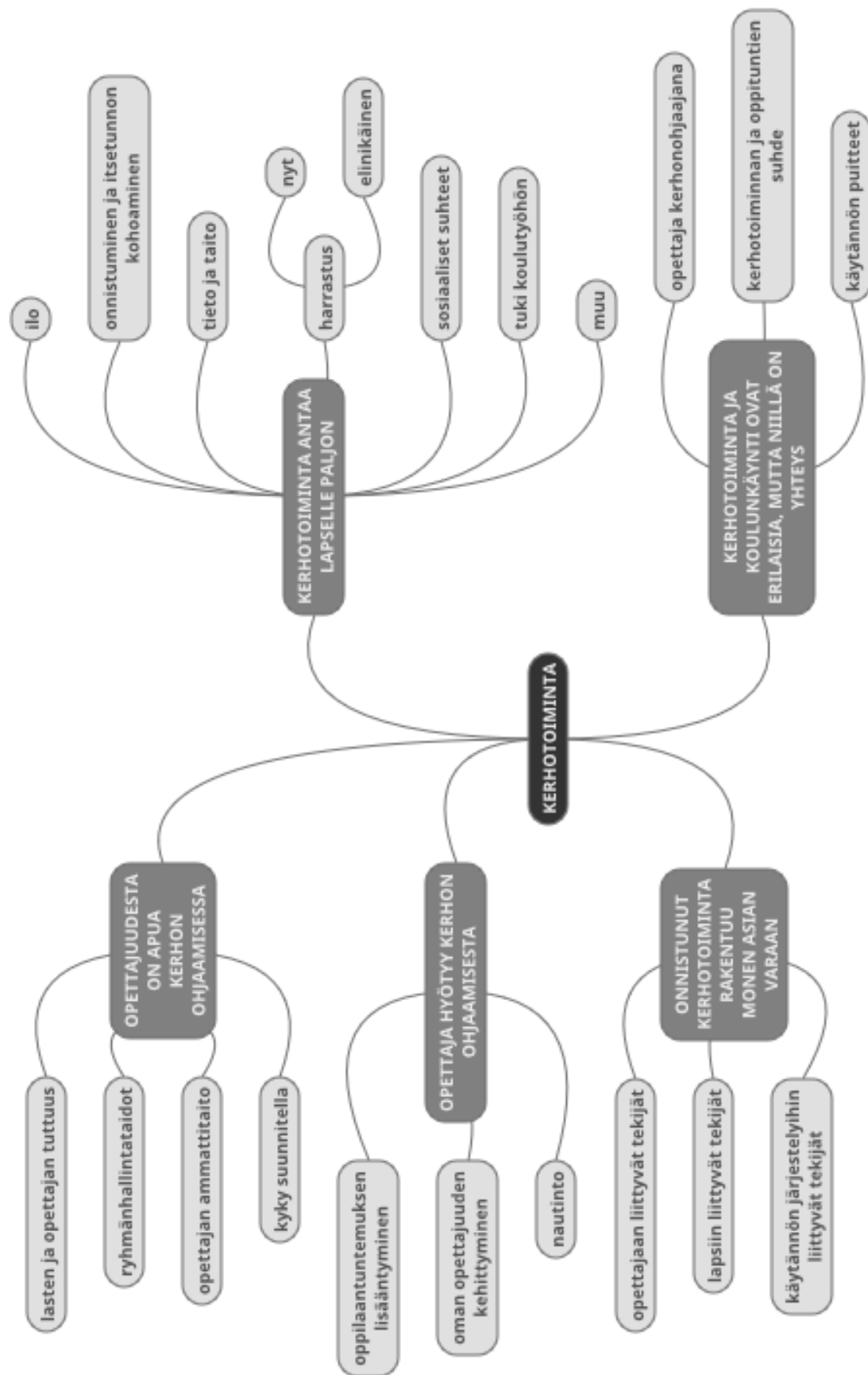
Seuraavaksi tiivistin jokaisen alleviivaamani kohdan sisällön omin sanoin ja kirjoitin tämän tiivistyksen alleviivatun kohdan eteen sulkeisiin. Etsittyäni näin haastatteluista niiden olennaimmat kohdat irrottauduin haastattelun alkuperäisistä teemoista ja luokittelin aineiston uudelleen. Pyrin välttämään luokkien päällekkäisyyksiä, eli rakensin luokat siten, että jokainen alleviivattu vastaus sopii vain yhden luokan alle. Tässä vaiheessa luokkia oli 17 kappaletta: 1) opettajan ura, 2) minkä verran kokemusta kerhon ohjaamisesta, 3) mitä kerhoja ohjannut, 4) syitä kerhon ohjaamiselle, 5) hyöty opettajuudesta, 6) mitä kerho antaa lapsille, 7) mitä saa itse työhönsä, 8) opettajuuden ja kerhon ohjaamisen erot, 9) onnistunut kerhotoiminta, 10) kerhotoiminta koulun arjessa, 11) kerhotoiminnan näkyminen muualla kuin koulussa, 12) millaista kerhotoiminnan pitäisi olla, 13) yhteiskunnallinen merkitys, 14) kerhotoiminnan ongelmia, 15) kerhotoiminnan ja iltapäivätoiminnan ero, 16) kerhotoiminnan tulevaisuus ja 17) muuta.

Jatkoin aineistolähtöistä luokittelua yhdistämällä luokkia ja luomalla alaluokkia. Siirsin joitakin luokittelimiani kommentteja myös toiseen luokkaan. Lisäksi jätin pois osan aluksi luomistani luokista ja kommentteista esimerkiksi niillä perusteilla, että aiheesta oli vain yksittäinen kommentti tai että aihe ei suoranaisesti liittynyt tutkimuskysymyksiini. Tällaisia poistamiani puheenvuoroja olivat kerhotoiminnan tulevaisuus, kerhotoiminnan ongelmia sekä kerhotoiminnan ja iltapäivätoiminnan ero. Lisäksi poistin varsinaisesta luokittelusta haastateltujen taustatiedot. Rakensin luokista suunnilleen samankokoisia ja -tasoisia Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 24) suosituksen mukaisesti. Aineisto selkeytyi viiteen luokkaan, jotka nimesin kokonaisilla lauseilla kuvastamaan sitä, millaisena kerhoa ohjanneet opettajat näkevät kerhotoiminnan: 1) Opettajuudesta on apua kerhon ohjaamisessa, 2) Opettaja hyötyy kerhon ohjaamisesta, 3) Kerhotoiminta antaa lapselle paljon, 4) Kerhotoiminta ja koulunkäynti ovat erilaisia, mutta niillä on yhteys ja 5) Onnistunut kerhotoiminta rakentuu monen asian varaan. Kaikilla luokilla on myös alaluokkia, jotka erittelevät ja tarkentavat väitemuotoista yläluokkaansa. Aineisto rakentui taulukon 1 mukaisesti.

**TAULUKKO 1.** Haastatteluaineiston jakautuminen luokkiin ja alaluokkiin

Luokka	Alaluokat
Opettajuudesta on apua kerhon ohjaamisessa.	Lasten ja opettajan tuttuus
	Ryhmänhallintataidot
	Opettajan ammattitaito
	Kyky suunnitella
Opettaja hyötyy kerhon ohjaamisesta.	Oppilaantuntemuksen lisääntyminen
	Oman opettajuuden kehittyminen
	Nautinto
Kerhotoiminta antaa lapselle paljon.	Ilo
	Onnistuminen ja itsetunnon kohoaminen
	Tieto ja taito
	Harrastus (nyt/elinikäinen)
	Sosiaaliset suhteet
	Tuki koulutyöhön
	Muu
Kerhotoiminta ja koulunkäynti ovat erilaisia, mutta niillä on yhteys.	Opettaja kerhonohjaajana
	Kerhotoiminnan ja oppituntien suhde
	Käytännön puitteet
Onnistunut kerhotoiminta rakentuu monen asian varaan.	Opettajaan liittyvät tekijät
	Lapsiin liittyvät tekijät
	Käytännön järjestelyihin liittyvät tekijät

Luokka ”Opettajuudesta on apua kerhon ohjaamisessa” jakautuu neljään alaluokkaan: lasten ja opettajan tuttuus, ryhmänhallintataidot, opettajan ammattitaito ja kyky suunnitella. ”Opettaja hyötyy kerhon ohjaamisesta” -luokka sisältää kolme alaluokkaa: oppilaantuntemuksen lisääntyminen, oman opettajuuden kehittyminen ja nautinto. ”Kerhotoiminta antaa lapselle paljon” -luokassa alaluokkia on eniten, seitsemän kappaletta: ilo, onnistuminen ja itsetunnon kohoaminen, tieto ja taito, harrastus, sosiaaliset suhteet, tuki koulutyöhön ja muu. Näistä alaluokista harrastus jakautuu vielä harrastukseen tällä hetkellä ja elinikäisen harrastuksen tai innostuksen heittämiseen. Kahdella viimeisellä luokalla on kummallakin kolme alaluokkaa. ”Kerhotoiminta ja koulunkäynti ovat erilaisia mutta niillä on yhteys” -luokkaan sisältyvät seuraavat alaluokat: opettaja kerhonohjaajana, kerhotoiminnan ja oppituntien suhde ja käytännön puitteet. Luokan ”Onnistunut kerhotoiminta rakentuu monen asian varaan” alaluokat ovat opettajaan liittyvät tekijät, lapsiin liittyvät tekijät ja käytännön järjestelyihin liittyvät tekijät. Aineiston rakennetta voidaan havainnollistaa myös kuvion 2 avulla.



**KUVIO 2.** Haastatteluaineiston jakautuminen luokkiin ja alaluokkiin



Haastatteluaineiston luokittelu auttoi jäsentämään kerhotoimintaa erilaisiin näkökulmiin, jotka ilmentävät kerhoa ohjanneiden opettajien näkemyksiä tutkimusaiheesta. Luokkia ja niihin sijoitettuja kommentteja tarkastelemalla pyrin kuvailemaan kerhotoiminnan eri ulottuvuuksia opettajien silmin.

## 7 TULOKSET

Tutkimuksessa on kaksi tutkimuskysymystä, joihin vastataan tässä luvussa. Alaluku 7.1 käsittelee kerhotoimintaa kerhoa ohjanneiden opettajien silmin ja vastaa täten ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka on tutkimuksen päätutkimuskysymys. Luvussa 7.2 vertailen opiskelijoiden ja kerhoa ohjanneiden opettajien vastauksia, eli vastaan toiseen tutkimuskysymykseen.

### *7.1 Kerhotoiminta kerhoa ohjanneiden opettajien silmin*

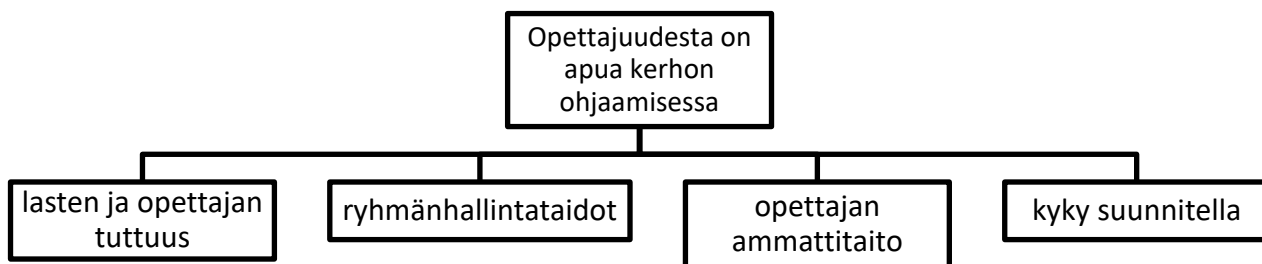
Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli kuvailen, millaisena peruskoulun kerhotoiminta näyttäytyy kerhoa ohjanneille peruskoulun opettajille. Luvussa 7.1.1 kuvailen haastatteluiden kautta saatuja tuloksia ja luvussa 7.1.2 esittelen opettajien vastauksia kyselylomakkeeseen. Luvussa 7.1.3 kokoan yhteen molemmilla aineistonkeruumenetelmillä saatuja tuloksia.

#### 7.1.1 Haastattelut

Opettajien haastatteluissa koulun kerhotoiminta nähtiin viiden erilaisen ulottuvuuden kautta. Näitä ulottuvuuksia ovat ”Opettajuudesta on apua kerhon ohjaamisessa”, ”Opettaja hyötyy kerhon ohjaamisesta”, ”Kerhotoiminta antaa lapselle paljon”, ”Kerhotoiminta ja koulunkäynti ovat erilaisia, mutta niillä on yhteys” ja ”Onnistunut kerhotoiminta rakentuu monen asian varaan”. Seuraavaksi esittelen tarkemmin näitä näkökulmia. Käytän kutakin teemaa otsikkona ja erittelen sen alla kyseiseen teemaan liittyviä alaluokkia, jotka olen selkeyden vuoksi vielä lihavoinut tekstissä.

#### **Opettajuudesta on apua kerhon ohjaamisessa**

Haastatellut opettajat näkivät, että opettajuus on hyödyksi kerhon ohjaamisessa. Näkemykset jakautuvat neljään osioon kuvion 3 mukaisesti.



**KUVIO 3.** Opettajien käsityksiä siitä, miten opettajuudesta on apua kerhon ohjaamisessa

Kun **opettaja ja lapset tuntevat toisensa**, aikaa ei mene tutustumiseen tai auktoriteetin rakentamiseen. Tämä on hyvä asia sekä opettajan että kerholaisten kannalta.

*Mun mielestä on helppoa, kun on opettaja, niin ei tarvii siellä sitten hakea sitä paikkaansa ja on auktoriteetti olemassa jo. (H1)*

*Se on tietysti varmaan lapsellekin kätevää se, ettei tartte miettiä, et onko uus tai vieras ihminen, ettei tartte miettiä, että kuinka voi olla ja mitä saa tehdä ja näin. Semmosta sulavuutta se tietysti tuo tullessansa. (H4)*

Oppilaantuntemus auttaa kerhon ohjaamisessa myös helpottamalla kerhon sisältöjen valintaa niin kuin eräs haastateltu opettaja kommentoi:

*Mä oon aika hyvin tuntenu nää kerholaiset jo etukäteen. Silloin tietää jo niiden vahvuuksia etukäteen ja sitten voi vähän jo sen perusteella suunnitella, kun tietää, ketä siihen kerhoon tulee, niitä asioita mitä siel tehdään. (H1)*

Kolme neljästä opettajasta nosti esille opettajalla olevat **ryhmänhallintataidot**, joista on apua myös kerhon ohjaamisessa.

*On sitten sitä pohjaa nimenomaan siihen ryhmänhallintaan. (H3)*

*Opettajalla on kaikki ryhmän ohjaamisen taidot jo valmiiksi, hänen ei tarvitse enää kiinnittää huomiota siihen. (H2)*

Myös opettajan yleistä **ammattitaitoa** pidettiin arvokkaana kerhon ohjaamisen kannalta.

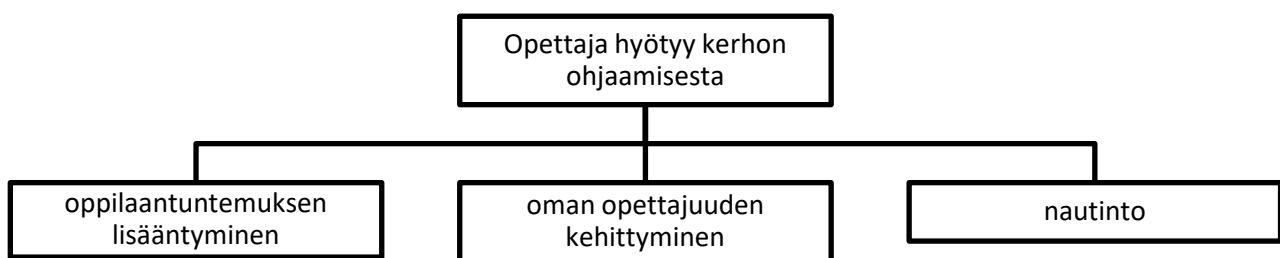
*Se, että mulla on kasvatustieteen kokemusta ja opettajan kokemusta niin se [kerhon ohjaaminen] on jotenkin helppoa. (H1)*

Opettajankoulutuksesta ja kokemuksesta on hyötyä myös **suunnittelun** näkökulmasta. Haastattelujen opettajien mukaan opettaja osaa jaksottaa työskentelyä niin kerhokerran kuin koko kerhonkin osalta.

*Kun opettajankoulutuksessa on oppinu sen, kuinka nyt voi suunnitella toimivan oppitunnin, niin sitä voi hyödyntää myös siihen kerhokerran suunnitteluun, vaikka siinä ei mitään opetussuunnitelmaa oiskaan takana. (H3)*

### Opettaja hyötyy kerhon ohjaamisesta

Opettaja saa kerhon ohjaamisesta tukea ja iloa itselleen ja työhönsä opettajana kuvion 4 mukaisesti.



**KUVIO 4.** Opettajien käsityksiä siitä, miten opettaja hyötyy kerhon ohjaamisesta

Kaikki haastatellut kokivat, että kerhon ohjaaminen lisää opettajien **oppilaantuntemusta**.

*Tietysti tällanen oppilaantuntemus, että siinä kuitenkin vähän erilailla toimitaan lasten kanssa, jutellaan lasten kanssa siinä kerhotilanteessa. (H4)*

Oppilaantuntemus on asia, joka voi heijastua suoraan opettajan työhön. Tämän lisäksi **oma opettajuus kehittyy** syvällisemmin: Opettaja saa kerhotoiminnasta uusia opetusmenetelmiä oppitunneille ja oppii tuntemaan vapaamuotoisemmassa ilmapiirissä paremmin oppilaiden mielenkiinnon kohteita. Tämä voi heijastua näiden mielenkiinnon kohteiden huomioimiseen myös oppitunneilla. Lisäksi kerhotoiminta voi saada opettajan pohtimaan omia tapojaan toimia opettajana.

*Sieltä on sitten ottanu niitä opetusmetodeja siihen omaan opetukseenkin, että on tajunnu, että kerhossa ajattelee ehkä itekin vähän rennommin niitä juttuja, mutta miksei voisi siinä opetuksessakin ottaa enemmän sitä leikkiä ja toimintaa ja*

*muuta. Että ehkä se toiminta on myös siihen omaan opetukseen antanu paljon silleen. (H3)*

*Se kerhon puoli on taas opettanu siihen, [--] että mieltii vähän siinä opetustilanteessa sitä, että millasia vaatimuksia asettaa tai että niinku on monia oikeita vaihtoehtoja hommien tekemiseen, että ehkä siinä on itelle tullu vähän sitä laajempaa näkökulmaa siihen. (H4)*

Opettaja hyötyy kerhon ohjaamisesta myös muuten kuin ammatillisesti. Opettajat saavat kerhon ohjaamisesta **nautintoa**, sillä se on opettajien mielestä hauskaa, ja siinä saa toimia omien mielenkiinnon kohteiden parissa. Kerho antaa opettajille onnistumisen elämyksiä ja mahdollisuuksia oman osaamisen ja innon jakamiseen.

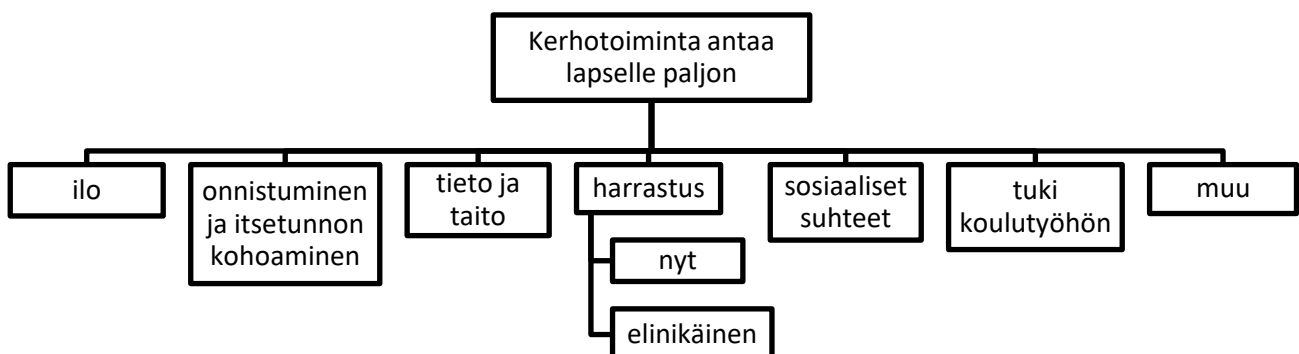
*Että mä oon välillä ottanu musiikkikerhoja, koska niistä ite tykkää niistä asioista. Kun se on itelle mieluisaa, niin silloin sitä on mieluisa vetääkin. (H1)*

*Nyt minä tarvitsen kerhoja enemmän kuin koskaan, varsinkin kun omat lapset ovat jo isoja. Luokanopettajana sain ohjata leikkiä ja askartelua mielin määrin, mutta nyt erkkana sitä saa tehdä vähemmän. (H2)*

*Se on kyllä ihan hauskaa. (H4)*

### Kerhotoiminta antaa lapselle paljon

Vaikka haastateltavat toivatkin esille eri tapoja, joilla he itse hyötyvät kerhon ohjaamisesta, eniten kerhoista saavat lapset. Haastatteluissa tuli esille paljon erilaisia tapoja, joilla kerhotoiminta tukee lapsen kasvua. Nämä tavat on jaoteltu seitsemään luokkaan, jotka on esitelty kuviossa 5.



**KUVIO 5.** Opettajien käsityksiä siitä, mitä kerhotoiminta antaa lapselle

Haastateltujen opettajien mukaan lapset saavat kerhotoiminnasta **iloa**. Kerhoissa opettaja voi antaa mahdollisuuksia lasten haaveiden toteuttamiseen ja tarjota kokemusten ja elämysten kautta innostusta.

*[Lapsi saa] elämyksiä ja kokemuksia joista tulis hyvä mieli (H1)*

Kerhoissa lapset saavat myös **onnistumisen elämyksiä, jotka ovat yhteydessä itsetunnon ko-  
hoamiseen**. Oppilaat, jotka eivät välttämättä ole hyviä koulun oppiaineissa tai sosiaalisissa tai-  
doissa, voivat saada mahdollisuuden näyttää osaamistaan jossakin heille tärkeässä taidossa. On-  
nistuminen voi tapahtua myös ryhmässä esimerkiksi jonkin projektin valmistuessa ansiokkaasti.  
Yhden opettajan mielestä opettajan on mahdollisesti kerhon aikana helpompi antaa positiivista  
palautetta, joka edesauttaa itsetunnon kehittymistä.

*Kun siellä saavat onnistumisia, niin itseluottamusta sitten vahvistaa niitten koh-  
dalla näin niinku muutenkin. (H4)*

*Ja sit kun ne huomaa, et se meni hyvin, niin se innostus, mikä niistä paistaa, et  
mä onnistuin! (H1)*

Lapset myös oppivat kerhoissa. Erilaiset **tiedot ja taidot** kehittyvät kerhoissa, ja niitä voidaan so-  
veltaa vapaa-ajalla tai oppitunneilla. Opitut taidot riippuvat kerhon sisällöstä: Ne voivat olla esi-  
merkiksi kielitaitoa, soittotaitoa, perinnetietoa tai taitoa omien YouTube-videoiden kuvaamiseen.

*No varmaan justiinkin nähdään, että se niille lapsille niinku kuitenkin tarjoaa tär-  
keitä taitoja. (H3)*

Kerho on lapsille samanaikaisesti sekä **harrastus** että väylä harrastuksen tai vapaa-ajan tekemisen  
löytämiseen. Koulun kerho on turvallinen ympäristö mielenkiinnon kohteiden löytämiselle. Ker-  
hotoiminta antaa myös itsessään mahdollisuuden harrastaa, jos harrastuksia ei muuten ole esi-  
merkiksi perheen taloudellisen tilanteen vuoksi.

*Se [kerho] aktivoi lasta toimimaan ja harrastamaan ja sitä kautta ehkä harras-  
tamaan myöskin kouluaikansa ulkopuolella. (H4)*

*No ainakin just monelle se on sellanen et antaa mahdollisuuden johonkin harras-  
tukseen. Kaikilla ei välttämättä oo mitään muuta harrastusta ja [mahdollisuutta]  
semmoseen vapaa-ajan tekemiseen, jos vaikka vanhemmilla ei oo varaa tai muu-  
ten mahdollisuutta kustantaa. (H3)*

Opettajien mukaan kerhotoiminta voi antaa kipinän jopa elinikäiselle harrastukselle tai innostukselle, joka kulkee läpi elämän. Kerhossa saatu kiinnostus on mukana rakentamassa elämää vapaa-ajan tekemisen, vapaaehtoistyön, koulutuksen tai ammatin muodossa.

*Mä näen et jos oppilaat saa niinku hyvän pohjan jollekin, innostuu jostakin, niin se varmaan kulkee läpi elämän tavallaan. (H1)*

Lapsi saa kerhoissa **sosiaalisia suhteita**. Kerhossa saattaa tutustua helpommin uusiin ihmisiin, kun ilmapiiri on erilainen ja mukana on monesti eri-ikäisiä lapsia eri luokilta. Sosiaaliset taidot kehittyvät ja samalla myös yksinäisyys vähenee, kun iltapäiviä ei tarvitse viettää yksin kotona.

*Halutaan antaa muutama hetki ohjattua toimintaa, jos lapsi joutuu olemaan paljon yksin kotona. (H2)*

*Opitaan muutenkin paljon tärkeitä, esim. sosiaalisia taitoja siinä kerhotoiminnan aikana. Ja sitten myös ehkä se, että [--] voi ehkä jopa helpommin saada kavereita, että kun siellä on eri ikästä porukkaa ja voi olla eri luokilta, niin tutustuu sitten muihinkin kuin omiin luokkakavereihin. (H3)*

Kerhotoiminta myös **tukee koulutyötä**. Se voi tarjota hengähdystauon koulupäivän väliin, lisätä kouluviihtyvyyttä ja täydentää oppitunteja tarjoamalla lisätietoa taitaville ja kiinnostuneille oppilaille. Kerhojen avulla voi löytää omia vahvuuksiaan ja kehittää itsetuntoaan, mitkä molemmat voivat heijastua parempaan koulumenestykseen haluna yrittää enemmän ja uskona omiin kykyihin. Lisäksi kerhojen myötä lasten oppimiskäsitys voi laajentua, kun he huomaavat, että koulussa opittavia asioita voidaan soveltaa eri tavoin vapaa-ajalla.

*Erityisesti varmasti, jos on lapsi, joka ei koulussa niinku arvosanoja katsoen pärjää hyvin, niin jos se saa sieltä kerhosta sellasia kokemuksia, että hei mä osaankin tätä, niin se voi sitten taas tukea sitä oppimistakin koulussa. (H3)*

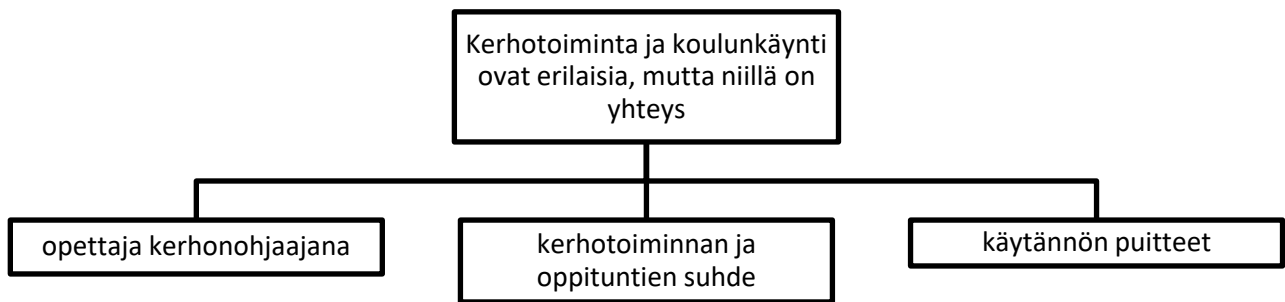
*Mun mielestä se täydentää niinku niitä mun musiikkitunteja, että mä pystyn enemmän antamaan niille, jotka on halukkaita siellä käymään. Pystyy tavallaan enemmän opettamaan asioita ja vähän yksilöllisemmin, kun ei oo niin isoa ryhmää paikalla. (H1)*

**Muita asioita**, mitä lapsi saa kerhoista, ovat ihailun kohteet vanhempien oppilaiden muodossa, aikuisen huomio, toiminnallisuus ja taito oman työn arvostamiseen.

*[Lapsi saa] aikuisen jakamattoman huomion ja aikuisen aikaa. (H2)*

## Kerhotoiminta ja koulunkäynti ovat erilaisia, mutta niillä on yhteys

Kerhot eroavat oppitunneista ja kerhonohjaajat opettajista, mutta jotakin samaa kerhotoiminnassa ja muussa koulunkäynnissä kuitenkin on. Opettajien näkemykset aiheesta jakautuivat kolmeen osaan kuvion 6 mukaisesti.



**KUVIO 6.** Opettajien käsityksiä siitä, miten kerhotoiminta ja koulunkäynti ovat suhteessa toisiinsa

Haastatellut epäilivät, että heidän toimintansa kerhonohjaajana ei juuri eroa opettajan roolissa toimimisesta. **Opettaja kerhonohjaajana** on lapsille tuttu niin kuin aiemmin tässä luvussa on todettu. Kovin erilainen toiminta voisi haastatteluiden perusteella hämmentääkin lapsia. Yksi opettaja kuitenkin koki, että saattaa olla kerhonohjaajana toimiessaan hieman rennompina ja erilaisessa auktoriteettiasemassa.

*Ehkä vois sanoa, että siinä ne lapsetkin lähestyy paljon helpommin ja saattaa tulla vaikka juttelemaankin enemmän vaikka sen kerhon jälkeen, et ehkä sitä sitten on justinsa helposti lähestyttävämpi ja semmonen just rennompina ja silleen, että niille lapsillekin tulee ehkä vähän enemmän semmonen kuva, että hei tää onkin ihan mukava tyyppi tai että ei oo sellanen opettaja jossain meidän yläpuolella, että henkilö jolle voi mennä juttelemaan, jos jotain on. (H3)*

**Kerhojen ja koulun muun toiminnan suhde** on läheinen, mutta oppitunnit ja kerhot eroavat toisistaan tavoitteiden tasolla. Vaikka kerhotkin ovat tavoitteellista toimintaa, suunnitelmat ja oppimistavoitteet eivät ole yhtä tiukkoja ja tarkkoja kuin oppitunneilla. Kerhossa opettaja ei välttämättä aseta tavoitteita, vaan ne voivat tulla enemmän myös lapsilta. Kerhossa on rennompaa, mutta koulun säännöt pätevät sielläkin.



*Kerhossa on vapaampaa, mutta kuitenkin tavoitteellista toimintaa. Säännöt ovat aikalailla samat kuin koulussa. (H2)*

*Se tunnelma oli kuitenkin paljon rennompi siellä kerhossa, vaikka periaatteessa niinku samaa kieltä sielläkin opeteltiin. (H3)*

Kerhotoiminta voi heijastua koulun muuhun toimintaan hälventämällä luokkarajoja ja vähentämällä kiusaamista. Kerhojen avulla voidaan myös tuottaa esityksiä koulun juhliin. Lisäksi koulun arvot heijastuvat kerhotoimintaan ja kerhotoiminta voi palvella koulun arvojen toteutumista. Yksi haastateltava toi esille heidän koulunsa tavoitteen olla koko kylän keskus, jossa voi olla muutakin toimintaa kuin oppitunteja.

*Ja varmasti vaikuttaa kaikkeen muuhunkin ilmapiiriin, just vaikka kiusaamiseen. (H1)*

*Meidän koulun arvoihin sopii tällänen [luokkien välinen] yhteistyö. (H4)*

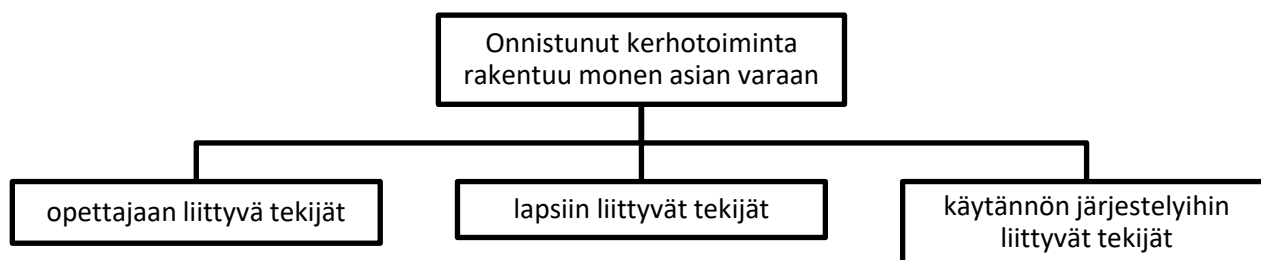
Koulu tarjoaa kerhoille **käytännön puitteet**: Materiaalit, tilat ja lapset ovat samoja, samoin kuin usein myös ohjaaja. Toisaalta kerhotoimintaan suunnatuilla rahoilla on voitu hankkia materiaaleja myös koulun muuhun käyttöön. Vaikka kerhotoiminta liittyy kiinteästi koulun tiloihin ja materiaaleihin, haastatellut opettajat toivoivat, että kerhotoiminta voisi levittäytyä muuhunkin ympäristöön yhteistyön merkeissä. Kerhoa voisivat pitää myös ulkopuoliset tahot ja kerho voisi olla yhteinen esimerkiksi vanhainkodin kanssa. Yksi opettaja kertoi, että musiikkikerholaiset käyvät esiintymässä paljon myös koulun ulkopuolella. Näin kerhotoiminta laajenee koulusta muuhun yhteisöön.

*Mä aattelen ehkä sitä mitä se on ollukin meillä, että voi jalkautua pois sieltä koulusta, että voi tehdä yhteistyötä muittenkin tahojen kanssa. (H1)*

*Materiaalit, välineet ja tilat ovat samat molemmissa. Tarvittaessa saa apua muulta koulun väeltä. Lapset ovat helposti ohjattavissa koulusta kerhoon. (H2)*

## **Onnistunut kerhotoiminta rakentuu monen asian varaan**

Haastatelluilla opettajilla on paljon kokemuksia onnistuneesta kerhotoiminnasta. Onnistuminen on monen asian summa. Onnistuneen kerhotoiminnan osa-alueita on kolme (ks. kuvio 7).



**KUVIO 7.** Opettajien käsityksiä onnistuneesta kerhotoiminnasta

**Opettaja** voi vaikuttaa kerhotoiminnan onnistumiseen hyvillä ennakkovalmisteluilla. Hyvin suunnitellut sisällöt ja työtavat ovat tärkeitä kerhotoiminnan onnistumisen välineitä. Lasten toiveiden huomiointi on tärkeää sekä kerhoa suunniteltaessa että kerhon aikana. Ohjaajan tulee kyetä joustamaan omista suunnitelmistaan ja ottamaan huomioon esiin nousevat lasten ideat. Onnistunut kerhotoiminta pohjautuu usein opettajan omalle innostukselle aiheesta. Siksi onkin hyvä, jos opettajat saavat vaikuttaa mahdollisimman paljon siihen, mitä kerhoa ohjaavat.

*Onnistutaan valitsemaan sellaset toimintatavat että ne lapset viihtyy eikä oo sen ekan kerran jälkeen ihan että voi ei. Ja myös sitten se, että osaa ottaa lasten toiveitakin huomioon, että alussa vaikka käyttäis aikaa siihen, että kyselis lapsilta mitä ne haluaa siltä kerholta, niin se vois olla [hyvä]. (H3)*

*Se vois auttaa, että [opettajalla] ois mahdollisuus miettiä jotain ihan aivan omasta mielihalusta, et se vois olla just ihan mitä vaan! (H1)*

Myös **lapsilla** on vaikutusta onnistuneeseen kerhotoimintaan. Motivoituneet ja innostuneet lapset vaikuttavat koko kerhon onnistumiseen, joten olisi tärkeää, että kerhotoiminta olisi vapaaehtoista. Kerhossa tehtäviin projekteihin sitoutuneet ja mielekkääseen toimintaan pyrkivät lapset ovat mukana tekemässä kerhosta onnistuneen.

*Toki välillä se, mikä tekee pientä ongelmaa, on se, että sinne kulkeutuu porukkaa, jolle on vaan sanottu, että menet musiikkikerhoon, vaikkei yhtään haluais. Sitten siihen mä en haluais kerhossa käyttää aikaa, että mä pidän kuria. Että mun mielestä kerhon pitäis olla vapaaehtoista oppilaille, niinku mullekin. (H1)*

*Kiva oli sitten myös se, että se porukka siinä pysy mukana koko sen projektin ajan, että kukaan ei ollu silleen, että ei tätä enää jaks ja mä häivyn. Kaikki sitoutu siihen juttuun, joka kesti kuitenkin useamman kuukauden. (H4)*

Ohjaajien lukumäärä, kerhon pituus, koko kerhotoiminnan monipuolisuus ja kerhojen lopputulokset ovat asioita, jotka vaikuttavat onnistuneen kerhotoiminnan muodostumiseen. Nimitän näitä asioita tässä **käytännön järjestelyihin liittyviksi tekijöiksi**. Kaksi opettajaa toi esille kokemuksiaan kerhotoiminnasta, jossa ohjaajia on ollut useampia kuin yksi. Tällaiset kerhot on koettu hyvin onnistuneiksi ohjaamisen helpottumisen ja monipuolisempien ideoiden vuoksi.

*Yks meillä oli semmonen kielikerho, missä oli monia ohjaajia ja siinä käytiin useempia kieliä läpi, et mun mielestä se oli onnistunut. Meillä ei kyllä hirveesti ollut yhteistä aikaa suunnitella, mut kuitenkin se teki siitä kerhosta mun mielestä monipuolisemman et siinä oli niitä [ohjaajia] useempia. (H3)*

Kerhot voisivat olla myös lyhyempiä kuin koko lukukauden tai -vuoden mittaisia. Näin saataisiin kerhotoiminnasta monipuolisempaa, minkä haastatellut kokivat tärkeäksi. Onnistuneessa kerhotoiminnassa kerhoilla on tavoitteita ja selkeitä päämääriä, joihin pääseminen koetaan onnistumiseksi.

*Mahdollisimman montaa eri lajia vuoden aikana, mut et ne ois vähän lyhyempiä ja ytimekkäämpiä ja johonkin tähtääviä. (H1)*

### 7.1.2 Kyselylomake

Lomakkeessa oli 30 Likert-asteikollista väitettä, jotka oli luokiteltu kolmeen eri kysymyssarjaan niiden laadun ja sanamuodon perusteella. Analyysia varten luokittelin väitteet vielä hieman tarkemmin seitsemään eri luokkaan alla olevan taulukon 2 mukaisesti.

**TAULUKKO 2.** Likert-asteikollisten väitteiden ryhmittely analysointia varten

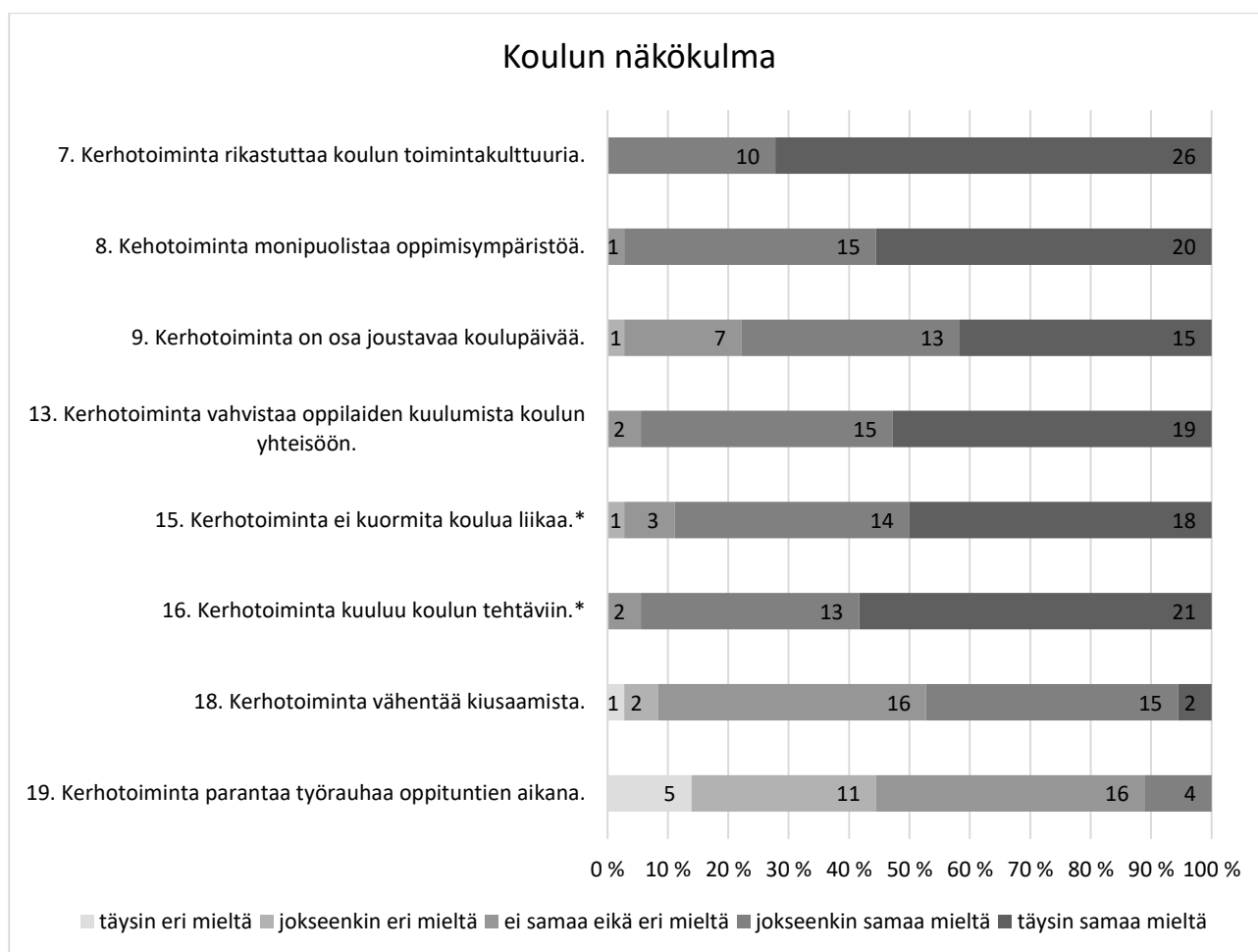
Väitteet	Luokka
Kerhotoiminta... 7. rikastuttaa koulun toimintakulttuuria. 8. monipuolistaa oppimisympäristöä. 9. on osa joustavaa koulupäivää. 13. vahvistaa oppilaiden kuulumista koulun yhteisöön. 15. kuormittaa koulua liikaa.* 16. ei kuulu koulun tehtäviin.* 18. vähentää kiusaamista. 19. parantaa työrauhaa oppituntien aikana.	Koulun näkökulma
6. Kerhotoiminta tukee oppilaiden harrastuneisuutta. Kerhoissa lapsi saa... 20. tutustua erilaisiin harrastuksiin 21. harrastaa 22. mahdollisuuden kiinnostuksen heräämiseen  23. syventää kiinnostustaan	Kerhotoiminta ja harrastukset
12. Kerhotoiminta edistää tasa-arvoa.	Tasa-arvonäkökulma
Kerhotoiminta... 10. tukee oppilaiden kasvua ja kehitystä. 11. vahvistaa kodin ja koulun kasvatusyhteistyötä. 14. lisää oppilaiden turvallisuutta. 17. tarjoaa lapsille hoitopaikan.	Lasten kasvatusta, turvaaminen ja hoito
Kerhoissa lapsi saa... 24. onnistumisen kokemuksia oppitunteja enemmän. 25. mahdollisuuksia koulussa opitun soveltamiseen. 26. toimia luovasti.	Lapset kerhoissa
Kerhoissa lapsi saa... 27. olla monipuolisessa vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. 28. olla monipuolisessa vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa.	Vuorovaikutus
Kerhonohjaajana toimiminen... 29. kehittää opettajan oppilaantuntemusta. 30. parantaa opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita. 31. tukee opettajan ammatillista kasvua. 32. lisää opettajan työhyvinvointia.  33. Opettaja on hyvä kerhonohjaaja 34. Opettajankoulutus antaa opettajalle edellytykset ohjata kerhoa. 35. Hyvä kerhonohjaaja on erilainen kuin hyvä opettaja.*	Opettaja kerhonohjaajana

Analysoinnin helpottamiseksi käänsin tähdellä merkityt sisällöllisesti tai kielellisesti negatiiviset väitteet positiivisiksi eli muutin väitteen sanamuotoa ja vaihdoin Likert-asteikon suunnan päinvas- taiseksi. Nämä väittämät esiintyvät käännettyissä muodoissa seuraavissa taulukoissa ja pylväsdi- grammeissa ja ne on edelleen merkitty tähdellä. Tarkastelen seuraavaksi kutakin yllä esitetyn taulukon 2 kategoriaa ensin keskiarvojen ja -hajontojen ja sitten hieman tarkemmin jakaumien avulla.

**TAULUKKO 3.** Kerhotoiminta koulun näkökulmasta: opettajien vastausten keskiarvot ja -hajonnat

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	n
7. Kerhotoiminta rikastuttaa koulun toimintakulttuuria.	4,7	0,5	36
8. Kerhotoiminta monipuolistaa oppimisympäristöä.	4,5	0,6	36
9. Kerhotoiminta on osa joustavaa koulupäivää.	4,2	0,8	36
13. Kerhotoiminta vahvistaa oppilaiden kuulumista kou- lun yhteisöön.	4,5	0,6	36
15. Kerhotoiminta ei kuormita koulua liikaa.*	4,4	0,8	36
16. Kerhotoiminta kuuluu koulun tehtäviin.*	4,5	0,6	36
18. vähentää kiusaamista	3,4	0,8	36
19. parantaa työrauhaa oppituntien aikana	2,5	0,9	36

Taulukosta 3 havaitaan, että vastaajat näkevät kerhotoiminnan vaikuttavan myönteisesti koulun toimintaan. Ainoastaan työrauhan paranemista koskevan väitteen kohdalla keskiarvo on alle kol- men, mikä tarkoittaa keskimääräisesti hieman kielteistä suhtautumista väitteeseen. Keskihajonta on suurimmillaan väitteiden 9, 15, 18 ja 19 kohdalla. Kuitenkin näidenkin väitteiden kohdalla opettajien vastaukset erosivat keskiarvosta keskimäärin vain alle yhden vastausvaihtoehdon ver- ran.



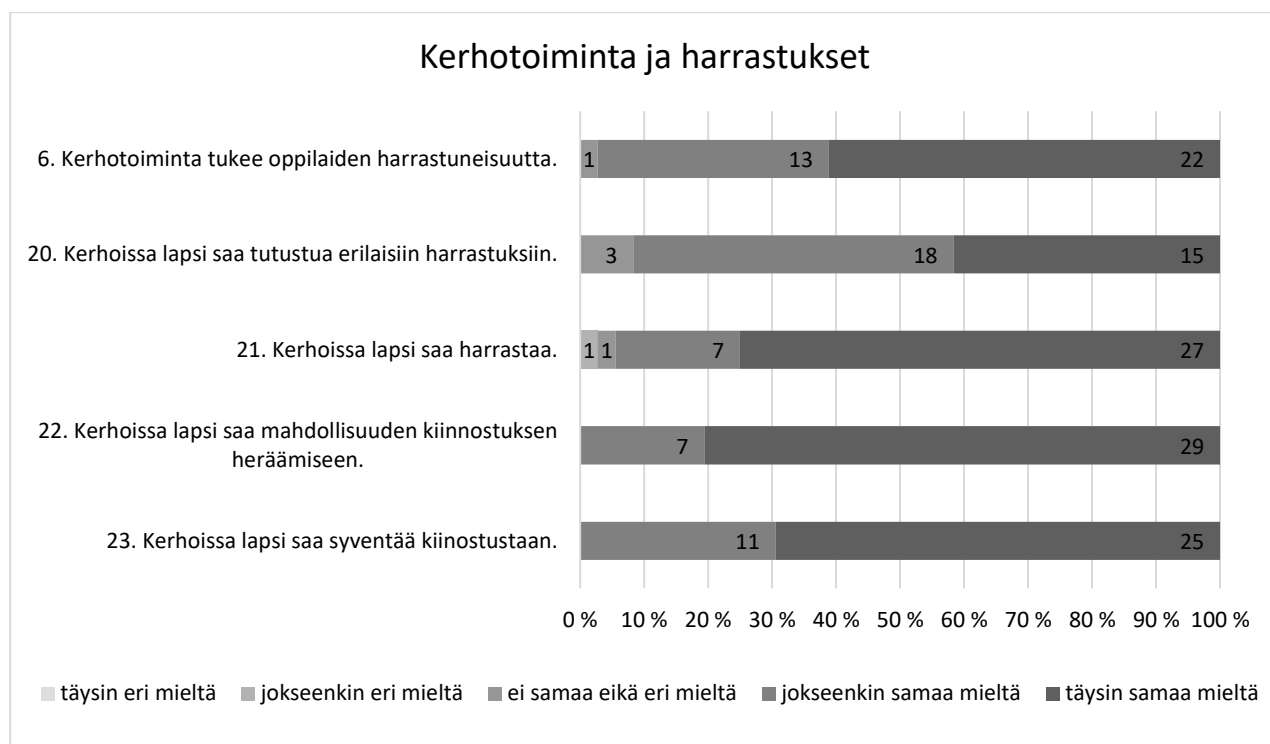
**KUVIO 8.** Kerhotoiminta koulun näkökulmasta: opettajien vastausten (n=36) jakaumat

Kuviosta 8 nähdään tarkemmin vastausten jakautuminen. Opettajien mielestä kerhotoiminta rikastuttaa koulun toimintakulttuuria ja monipuolistaa oppimisympäristöä. Se myös vahvistaa oppilaiden kuulumista koulun yhteisöön. Kerhotoiminta kuuluu vastaajien mielestä koulun tehtäviin, eikä kuormita koulua liikaa. Vastaajien mukaan kerhotoiminta on osa joustavaa koulupäivää, mutta seitsemän vastaajaa ei osannut ottaa kantaa väitteeseen. Kerhotoiminnan kiusaamista vähentävät ja työrauhaa parantavat vaikutukset eivät ole yhtä selkeitä. 16 vastaajaa eli 44 % ei ollut näistä vaikutuksista samaa eikä eri mieltä. Kiusaamisen vähenemiseen uskoi vastaajista 17, mikä tarkoittaa 47 % kaikista vastaajista. Vain kolme vastaajaa oli sitä mieltä, että kerhotoiminta ei vähennä kiusaamista. Työrauhan paranemiseen puolestaan uskoi vain neljä vastaajaa, kun puolestaan väitteestä eri mieltä oli 16 vastaajaa (44 %).

**TAULUKKO 4.** Kerhotoiminta ja harrastukset: opettajien vastausten keskiarvot ja -hajonnat

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	n
6. Kerhotoiminta tukee oppilaiden harrastuneisuutta.	4,6	0,6	36
20. Kerhoissa lapsi saa tutustua erilaisiin harrastuksiin.	4,3	0,6	36
21. Kerhoissa lapsi saa harrastaa.	4,7	0,7	36
22. Kerhoissa lapsi saa mahdollisuuden kiinnostuksen heräämiseen.	4,8	0,4	36
23. Kerhoissa lapsi saa syventää kiinnostustaan.	4,7	0,5	36

Taulukosta 4 nähdään, että opettajien näkemyksissä kerhotoiminta tukee lasten harrastuneisuutta ja mielenkiinnonkohteiden löytämistä. Kaikkien tähän teemaan liittyvien väitteiden keskiarvot ovat yli 4,3. Väitettä 20 lukuun ottamatta kaikki keskiarvot ovat jopa lähempänä vastausvaihtoehtoa ”täysin samaa mieltä” kuin alempaa vaihtoehtoa ”osittain samaa mieltä”.



**KUVIO 9.** Kerhotoiminta ja harrastukset: opettajien vastausten (n=36) jakaumat

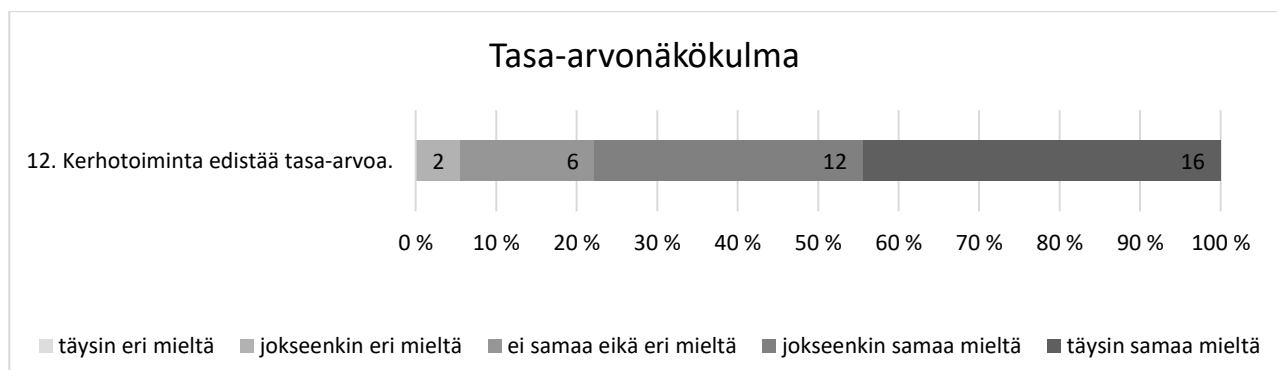
Kuviosta 9 nähdään vielä tarkemmin, että esitettyihin harrastamisen ja kerhotoiminnan suhdetta käsitteleviin väitteisiin vastattiin hyvin myönteisesti. Kaikkien vastaajien mielestä lapset saavat kerhoissa mahdollisuuden kiinnostuksen heräämiseen ja syventämiseen. Kerhoissa tutustutaan

myös erilaisiin harrastuksiin. Nämä tukevat lasten harrastuneisuutta. 30 vastaajan (83 %) mielestä kerhot ovat myös itsessään harrastus.

**TAULUKKO 5.** Tasa-arvonäkökulma: opettajien vastausten keskiarvot ja -hajonnat

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	n
12. Kerhotoiminta edistää tasa-arvoa.	4,2	0,9	36

Käsittelen kerhotoiminnan tasa-arvoa koskevan väitteen erikseen, sillä en halua tässä vaiheessa liittää sitä mihinkään muihin kerhotoiminnan ominaisuuksiin. Kerhotoiminnan tasa-arvoa edistävään vaikutukseen vastattiin keskimäärin 4,2 keskihajonnan ollessa 0,9 (ks. taulukko 5). Kerhoa ohjanneet opettajat siis kokevat kerhotoiminnan edistävän tasa-arvoa.



**KUVIO 10.** Tasa-arvonäkökulma: opettajien vastausten (n=36) jakauma

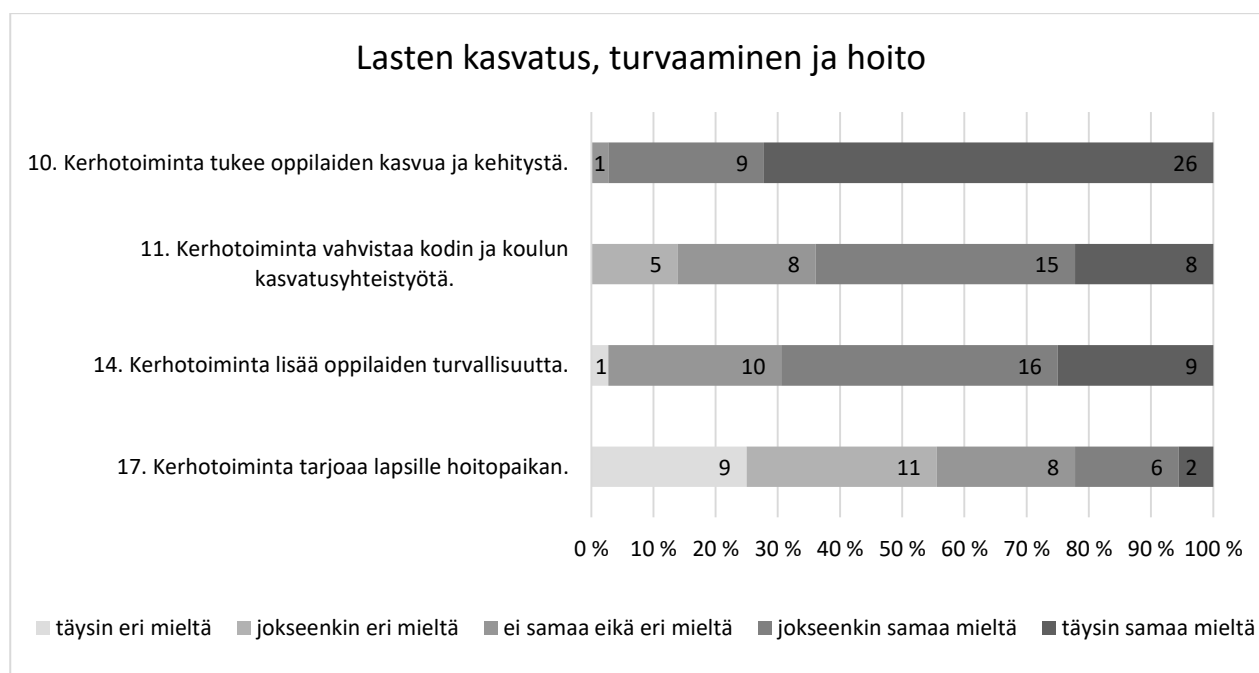
Vastaajista kahden mielestä kerhotoiminta ei edistä tasa-arvoa, kuten kuviosta 10 havaitaan. Kuusi ei osannut ottaa väitteeseen kantaa ja 28 eli 78 % vastaajista oli joko täysin tai osittain samaa mieltä sen kanssa, että kerhotoiminta edistää tasa-arvoa.



**TAULUKKO 6.** Lasten kasvatus, turvaaminen ja hoito: opettajien vastausten keskiarvot ja -hajonnat

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	n
10. Kerhotoiminta tukee oppilaiden kasvua ja kehitystä.	4,7	0,5	36
11. Kerhotoiminta vahvistaa kodin ja koulun kasvatusyhteistyötä.	3,7	1,0	36
14. Kerhotoiminta lisää oppilaiden turvallisuutta.	3,9	0,9	36
17. Kerhotoiminta tarjoaa lapsille hoitopaikan.	2,5	1,2	36

Taulukossa 6 esitetyt keskiarvot osoittavat, että opettajien mielestä kerhotoiminta tukee oppilaiden kasvua ja kehitystä. Kodin ja koulun kasvatusyhteistyö vahvistuu ja oppilaiden turvallisuus lisääntyy kerhotoiminnan myötä, mutta keskiarvot eivät ole aivan yhtä korkeita ja hajontaa on väitettä 10 enemmän. Opettajien mielestä kerhotoiminta ei tarjoa kovin selvästi lapsille hoitopaikkaa, vaan pikemminkin hieman päinvastoin. Tämän väitteen kohdalla on kuitenkin suhteellisen paljon vaihtelua keskihajonnan ollessa 1,2.



**KUVIO 11.** Lasten kasvatus, turvaaminen ja hoito: opettajien vastausten (n=36) jakaumat

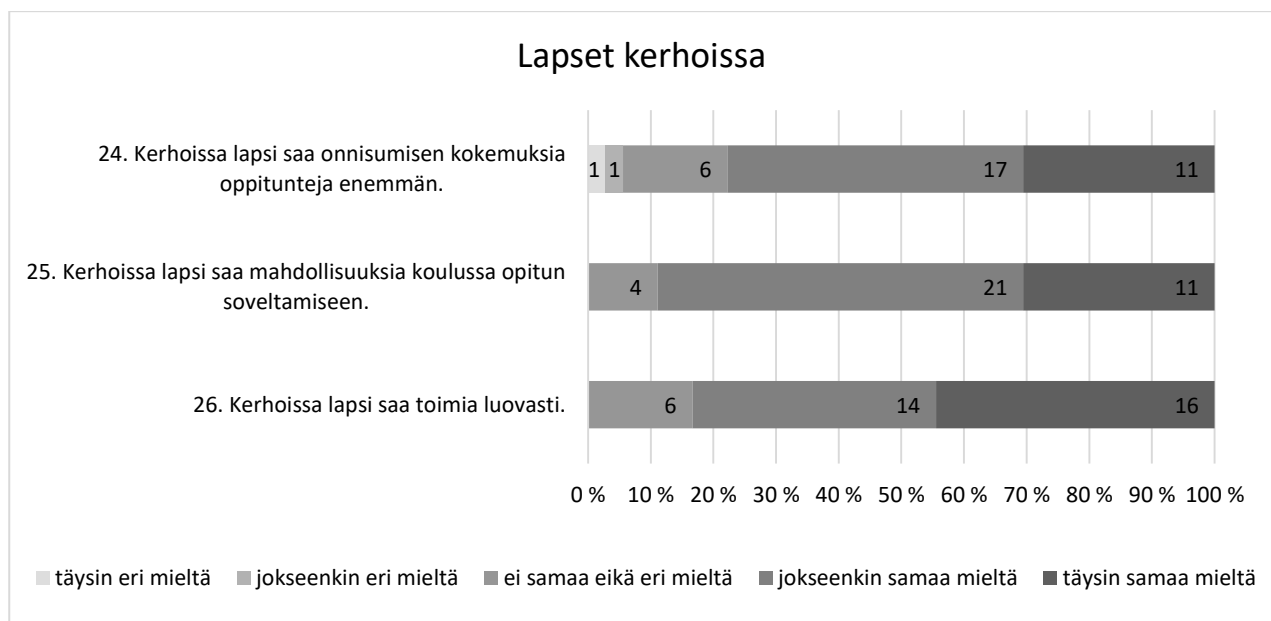
Kuviosta 11 nähdään, että 23 vastaajan (64 %) mielestä kerhotoiminta vahvistaa ainakin jossain määrin kodin ja koulun yhteistyötä. Vastaajista 25 eli noin 70 % oli sitä mieltä, että oppilaiden turvallisuus paranee kerhotoiminnan myötä. Opettajat eivät näe kerhotoimintaa lasten hoito-

paikkana. Vain kahdeksan vastaajan mielestä kerhotoiminta tarjoaa lapsille hoitopaikan, kun väitettä vastaan oli 20 opettajaa eli 56 % kaikista vastaajista.

**TAULUKKO 7.** Lapset kerhoissa: opettajien vastausten (n=36) keskiarvot ja -hajonnat

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	n
24. Kerhoissa lapsi saa onnistumisen kokemuksia oppitunteja enemmän.	4,0	0,9	36
25. Kerhoissa lapsi saa mahdollisuuksia koulussa opitun soveltamiseen.	4,2	0,6	36
26. Kerhoissa lapsi saa toimia luovasti.	4,3	0,7	36

Taulukko 7 kuvaa opettajien näkemyksiä siitä, mitä lapsi saa kerhoista. Keskiarvot osoittavat, että vastaajat uskovat lasten saavan kerhoissa onnistumisen kokemuksia oppitunteja enemmän, mahdollisuuksia koulussa opitun soveltamiseen ja luovaan toimintaan.



**KUVIO 12.** Lapset kerhoissa: opettajien vastausten (n=36) jakaumat

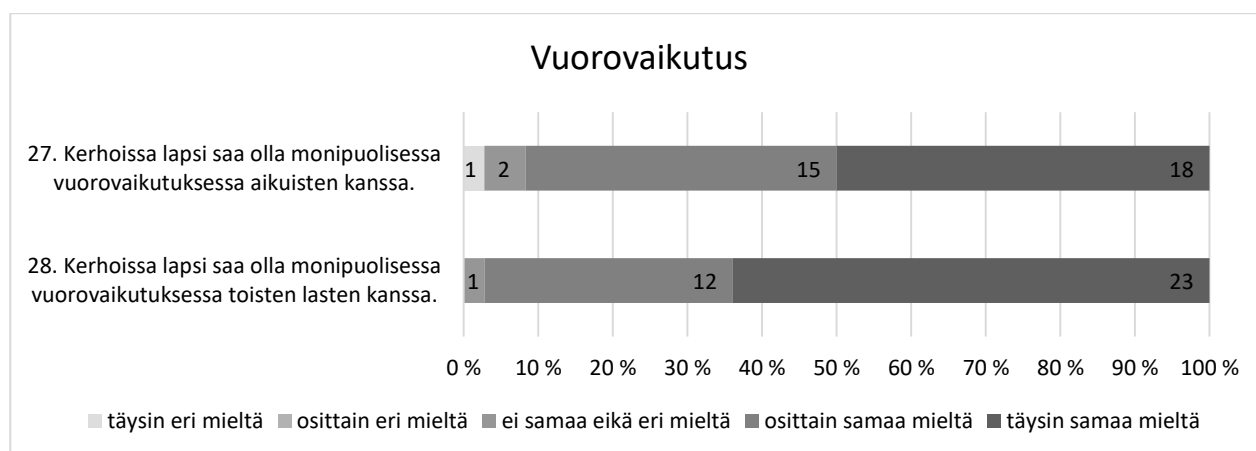
Kuviosta 12 nähdään tarkemmin, miten vastaukset jakautuivat. Vastaajista yhteensä 28 (78 %) kokee, että lapset saavat kerhoissa onnistumisen kokemuksia enemmän kuin oppitunneilla. Näistä vastaajista 11 on väitteen kanssa täysin samaa mieltä ja 17 osittain samaa mieltä. Kerhoissa voidaan vastaajien mukaan myös soveltaa koulussa opittua ja toimia luovasti. Väitteen 25 kanssa

täysin samaa mieltä oli 11 vastaajaa ja osittain samaa mieltä 21 vastaajaa. 16 vastaajaa oli täysin samaa mieltä sen kanssa, että lapset saavat toimia kerhoissa luovasti. 14 sen sijaan oli asiasta vain osittain samaa mieltä.

**TAULUKKO 8.** Vuorovaikutus: opettajien vastausten (n=36) keskiarvot ja -hajonnat

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	n
27. Kerhoissa lapsi saa olla monipuolisessa vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa.	4,4	0,8	36
28. Kerhoissa lapsi saa olla monipuolisessa vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa.	4,6	0,5	36

Vastaajien mielestä lapset saavat olla kerhoissa monipuolisessa vuorovaikutuksessa (ks. taulukko 8). Väitteen 28 kohdalla keskiarvo on suurempi ja keskihajonta pienempi kuin väitteen 27 kohdalla. Tästä voidaan päätellä opettajien olevan yksimielisemmin sitä mieltä, että lasten välinen vuorovaikutus on monipuolista.



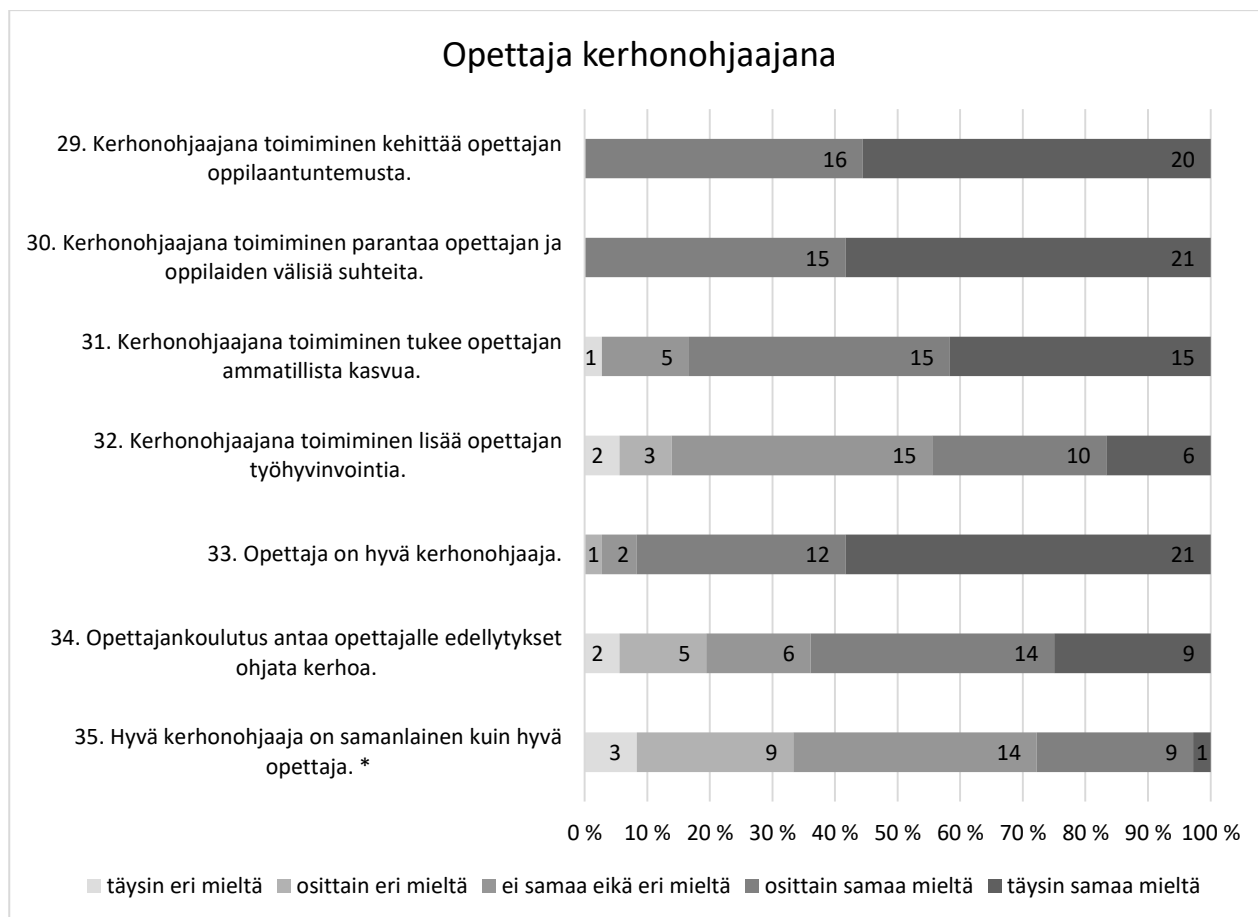
**KUVIO 13.** Vuorovaikutus: opettajien vastausten (n=36) jakaumat

Kuvio 13 tarkentaa opettajien vastauksia vuorovaikutuksia koskeviin väitteisiin. Kuviosta 13 nähdään, että vain yksi vastaaja ei osannut ottaa kantaa lasten välistä vuorovaikutusta koskevaan väitteeseen ja muut olivat väitteestä ainakin jossain määrin samaa mieltä. Väitteen 27 kohdallaakaan ei kuitenkaan ole juuri erimielisyyttä, mutta samanmielisyyys ei ole yhtä vahvaa niin kuin keskiarvot taulukossa 8 jo antoivat olettaa.

**TAULUKKO 9.** Opettaja kerhonohjaajana: opettajien vastausten keskiarvot ja -hajonnat

Väite	Keskiarvo	Keskihajonta	n
29. Kerhonohjaajana toimiminen kehittää opettajan oppilaantuntemusta.	4,6	0,5	36
30. Kerhonohjaajana toimiminen parantaa opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita.	4,6	0,5	36
31. Kerhonohjaajana toimiminen tukee opettajan ammatillista kasvua.	4,6	0,9	36
32. Kerhonohjaajana toimiminen lisää opettajan työhyvinvointia.	3,4	1,1	36
33. Opettaja on hyvä kerhonohjaaja.	4,5	0,7	36
34. Opettajankoulutus antaa opettajalle edellytykset ohjata kerhoa.	3,6	1,2	36
35. Hyvä kerhonohjaaja on samanlainen kuin hyvä opettaja.*	3,1	1,0	36

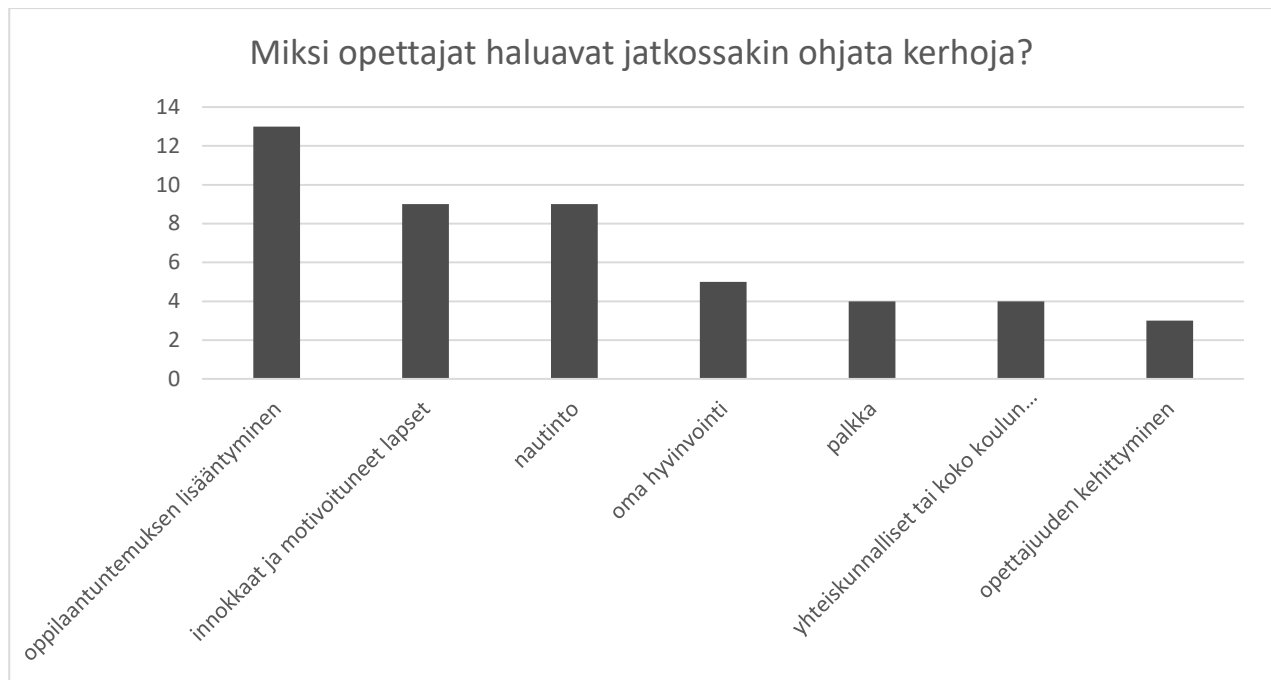
Taulukon 9 keskiarvot osoittavat, että opettajat kokevat keskimäärin olevansa hyvin samaa mieltä sen kanssa, että kerhon ohjaaminen kehittää opettajan oppilaantuntemusta, parantaa opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita ja tukee opettajan ammatillista kasvua. Korkea (4,5) keskiarvo on myös väitteellä 33. Kerhoa ohjanneiden opettajien mielestä opettaja on siis hyvä kerhonohjaaja. Opettajankoulutus ei kuitenkaan välttämättä anna opettajalle edellytyksiä ohjata kerhoa, sillä tämän väitteen kohdalla keskihajonta on melko suuri. Myöskään työhyvinvoinnin lisääntyminen ei ole selvää. Hyvää kerhonohjaajaa ja hyvää opettajaa verrattaessa vastaukset keskittyivät ”ei samaa eikä eri mieltä” -vaihtoehdon ympärille.



**KUVIO 14.** Opettaja kerhonohjaajana: opettajien vastausten (n=36) jakaumat

Kerhoa ohjanneet opettajat ovat yksimielisiä siitä, että kerhonohjaajana toimiminen kehittää opettajan oppilaantuntemusta ja parantaa opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita (ks. kuvio 14). Vastaajista 30 (83 %) kokee kerhon ohjaamisen tukevan opettajan ammatillista kasvua. Näistä puolet on väitteen kanssa täysin samaa ja puolet osittain samaa mieltä. Vastaukset hajaantuivat väitteen 32 kohdalla: Kerhonohjaajana toimiminen lisää opettajan työhyvinvointia. 15 vastaajaa (42 %) ei ollut väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä. 16 vastaajan (44 %) mielestä kerhotoiminnalla on ainakin jossain määrin tämä vaikutus, kun taas viisi vastaajaa (14 %) oli osittain tai täysin eri mieltä. Vastaajat kokevat, että opettaja on hyvä kerhonohjaaja, mutta eivät ole kovin yksimielisiä siitä, millainen hyvä kerhonohjaaja on hyvään opettajaan verrattuna. 14 vastaajaa ei osannut ottaa kantaa väitteeseen 35, joka rinnasti keskenään hyvän kerhonohjaajan ja hyvän opettajan. Suurin osa vastaajista (n=23) kokee, että opettajankoulutus antaa opettajalle edellytykset ohjata kerhoa, mutta täysin samaa mieltä väitteen kanssa on vain 9 vastaajaa eli 25 % kerhoa ohjanneista opettajista. Täysin tai osittain päinvastaista mieltä on seitsemän vastaajaa.

36 opettajasta lähes kaikki, 34 vastaajaa, haluaisi ohjata kerhoa tulevaisuudessakin. Kaksi vastaajista haluaisi ehkä ohjata kerhoa, mutta kukaan ei vastannut, ettei haluaisi toimia kerhonohjaajana. Myöskään tyhjiä vastauksia ei ollut. Opettajat halusivat jatkaa kerhon ohjaamista seitsemänlaisista syistä: oppilaantuntemuksen lisääntyminen (n=13), innokkaat ja motivoituneet lapset (n=9), nautinto (n=9), oma hyvinvointi (n=5), palkka (n=4), yhteiskunnalliset tai koko koulun tasolla näkyvät syyt (n=4) ja opettajuuden kehittyminen (n=3). Vastausten jakautumista havainnollistetaan kuviossa 15.



**KUVIO 15.** Opettajien (n=36) syitä kerhon ohjaamisen jatkamiselle

Syitä on eritelty hieman tarkemmin taulukossa 10 antamalla kaikista kategorioista yksi tai kaksi kommenttia, jotka kuvastavat tämän kategorian vastauksia.

**TAULUKKO 10.** Opettajien antamia syitä kerhon ohjaamiselle

Syy	Esimerkki
Oppilaantuntemuksen lisääntyminen	"Saa uudenlaisen näkökulman ja kontaktin lapsiin vapaammassa tilanteessa."
Innokkaat ja motivoituneet lapset	"Kerhossa on yleensä innokkaita lapsia, jotka haluavat tehdä ja toimia yhdessä yhteisen päämäärän vuoksi."
Nautinto	"Olen vetänyt kerhoa jo useita vuosia ja koen kerhotunnit viikon hauskipina."
Oma hyvinvointi	"Se tukee omaa jaksamistani."
Palkka	"Saa vähän palkanlisää."
Yhteiskunnalliset tai koko koulun tasolla näkyvät syyt	"Liikuntaa harrastamattomille tarjottava ilmainen mahdollisuus liikuntaan." "Parantaa yhteishenkeä"
Opettajuuden kehittyminen	"Lisäksi kerhon ohjaamisesta saa innostusta kokeilla myös opetuksessa uusia tapoja opettaa, kun huomaa, että oppimista tapahtuu muutenkin kuin nenä kiinni kirjassa."

Osa opettajista vastasi, että halua kerhon ohjaamiseen löytyy, mutta aina ohjaaminen ei ole mahdollista. Ehtoina tai esteinä kerhon ohjaamiselle opettajat mainitsivat opetustyön raskauden ja aikapulan. Lisäksi kerhon aiheen pitäisi olla mielekäs ja kerholaisten motivoituneita. Myös resurssien puute koettiin mahdollisena esteenä kerhon ohjaamiselle. Yhden vastaajan mielestä opilaiden tulisi lainsäädännöllisesti voida tulla kerhoihin myös kotona käymisen jälkeen.

Vastaajien mielestä koulun kerhotoiminnan pitäisi erityisesti olla monipuolista (n=16) ja innostavaa (n=14). Tärkeää olisi myös kerhotoiminnan saavutettavuus (n=10). Tällä opettajat tarkoittavat sitä, että kerhotoiminta on kaikille avointa esimerkiksi taidoista ja luokka-asteesta riippumatta. Saavutettavuudessa keskeistä on myös kaikille sopiva kerhoajankohta. Kerhotoiminnan tulisi olla rentoa (n=7) ja lapsia kiinnostavaa (n=6). Vastaajien mielestä kerhotoiminnan pitäisi osallistaa lapsia (n=6). Lisäksi vastaajat pitivät tärkeänä, että kerhotoiminta on lapsille vapaaehtoista (n=4) samoin kuin opettajallekin (n=1). Kerhotoiminnan pitäisi motivoida opettajaa (n=1) ja hyödyntää tämän vahvuuksia (n=1). Kerhotoiminta ei saisi olla liian koulumaista (n=1) ja sen tulisi pyrkiä lisäämään koulunkäyntimotivaatiota (n=1).

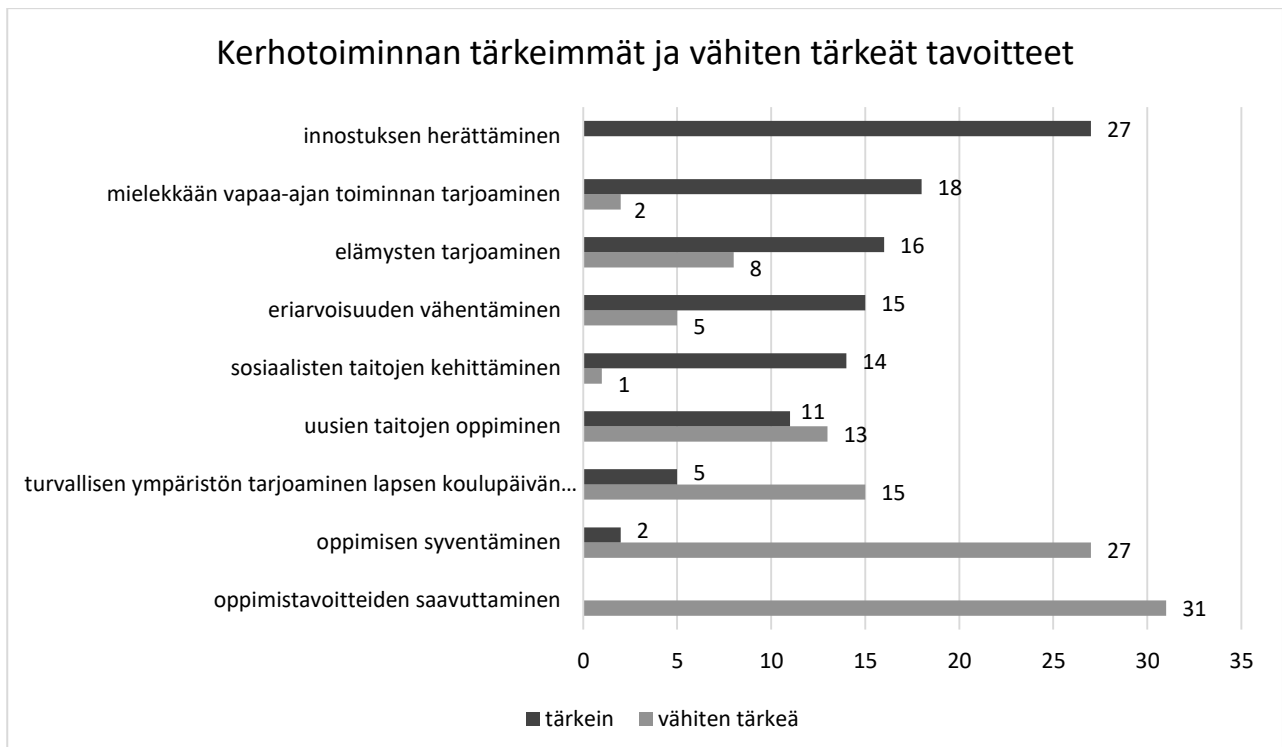
Kerhotoiminnan pitäisi ylittää luokkarajoja (n=2) ja kerhorajoja (n=1): Eri kerhojen pitäisi tehdä yhteistyötä. Yhdessä tekeminen, sosiaalisuus ja yhteisöllisyys (n=2) ovat tärkeitä. Kerhotoiminnassa pitäisi olla hyvä ohjaaja (n=2) tai ohjaajia voisi olla useampiakin (n=1). Hyvä ohjaaja tarjoaa kerhotoiminnassa lapsille mahdollisuuden luontevan aikuiskontaktin saamiseen (n=1).

Lisäksi opettajat kuvaavat kerhotoiminnan ideaalia adjektiiveilla iloinen (n=2), lapsilähtöinen (n=2), luova (n=2), mielekäs (n=2), mukava (n=2), toiminnallinen (n=2), vapaa (n=2), uutta opettava (n=2), turvallinen (n=1), tasavertainen (n=1), motivoivaa (n=1), kokeileva (n=1), kasvattava (n=1), kannustava (n=1), iloinen (n=1), helposti lähestyttävä (n=1), hauska (n=1) ja halpa (n=1). Kerhotoiminnan pitäisi myös avata koulun toimintaa muulle lähiyhteisölle (n=1).

Lomakkeessa opettajia pyydettiin valitsemaan kolme tärkeintä ja kolme vähiten tärkeää kerhotoiminnan tavoitetta samojen ominaisuuksien joukosta. Kuvio 16 havainnollistaa vastausten jakautumista. Pylväsdiagrammin jokainen pylväs kuvastaa, kuinka moni 36 vastaajasta valitsi tämän tavoitteen yhdeksi tärkeimmistä (tummanharmaa) tai vähiten tärkeistä (vaaleanharmaa) kerhotoiminnan tavoitteista. Vähiten tärkeitä tavoitteita valitsi ohjeen mukaisesti 34 vastaajaa, joten sen osion kohdalla vastausten määrä on hieman pienempi. Vastauksista erottuu melko selvästi joitakin tärkeimpinä ja toisaalta vähiten tärkeinä pidettyjä tavoitteita. Innostuksen herättäminen on 27 vastaajan mielestä yksi kolmesta tärkeimmästä tavoitteesta, eikä kukaan pidä sitä vähiten tärkeänä. Selvästi yksi tärkeimmistä tavoitteista on myös mielekkään vapaa-ajan toiminnan tarjoaminen. Sen valitsi yhdeksi tärkeimmistä 18 vastaajaa ja vain kaksi vastaajaa piti sitä vähiten tärkeänä tavoitteena. 16 vastaajaa pitää elämysten tarjoamista yhtenä tärkeimmistä tavoitteista, mutta kahdeksan vastaajan mielestä se oli myös vähiten tärkeä tavoite. Eriarvoisuuden vähentämistä tärkeänä piti 15 vastaajaa ja sen vähiten tärkeäksi arvioi viisi vastaajaa. Sosiaalisten taitojen kehittäminen oli vain yhden vastaajan mielestä vähiten tärkeä tavoite ja yhtenä tärkeimmistä sitä piti 14 vastaajaa.

Uusien taitojen oppiminen jakoi vastaajia: Kun 11 piti sitä yhtenä tärkeimmistä tavoitteista, 13:lle se oli yksi vähiten tärkeistä. Melko selvästi vähiten tärkeimpinä tavoitteina voidaan vastaus-ten perusteella pitää turvallisen ympäristön tarjoamista lapsen koulupäivän päätteeksi, jota vähiten tärkeänä piti 15 ja tärkeänä viisi vastaajaa, oppimisen syventämistä, jonka vähiten tärkeäksi valitsi 27 ja tärkeimmäksi vain kaksi vastaajaa, sekä oppimistavoitteiden saavuttamista. Oppimistavoitteiden saavuttaminen ei kenenkään mielestä ole kerhotoiminnan tärkeimpiä tavoitteita – 31 vastaajaa piti sitä yhtenä vähiten tärkeimmistä tavoitteista.



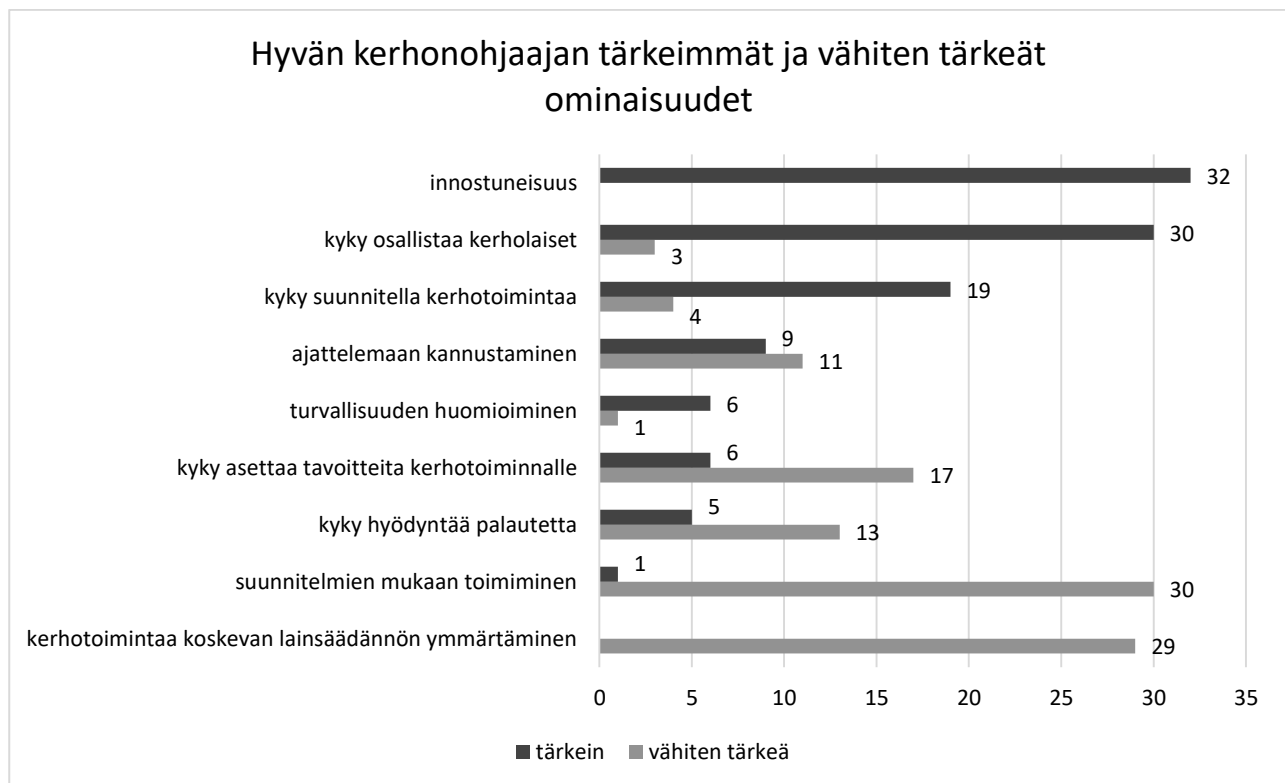


**KUVIO 16.** Kerhotoiminnan tärkeimmät ja vähiten tärkeät tavoitteet opettajien (n=36, n=34) mielestä

Vastaajien tuli edellisen tehtävän tyyliin valita kolme tärkeintä ja kolme vähiten tärkeää hyvän kerhonohjaajan ominaisuutta samojen ominaisuuksien joukosta. Vastauksia esitellään kuviossa 17. Pylväsdiagrammin jokainen pylväs kuvastaa, kuinka moni 36 vastaajasta valitsi tämän tavoitteen yhdeksi tärkeimmistä (tummanharmaa) tai vähiten tärkeistä (vaaleanharmaa) hyvän kerhonohjaajan ominaisuuksista. Kuviosta voidaan havaita selvästi kaksi tärkeintä ja kaksi vähiten tärkeää ominaisuutta. Kaikista vastaajista vain neljä on jättänyt valitsematta innostuneisuuden yhdeksi tärkeimmistä kerhonohjaajan ominaisuuksista, eikä se kenenkään mielestä ole vähiten tärkeä ominaisuus. Toinen monien (n=30) tärkeimpänä pitämä ominaisuus on kyky osallistaa kerholaiset. Tämän valitsi vähiten tärkeäksi ominaisuudeksi vain kolme vastaajaa. Yhtenä tärkeimmistä ominaisuuksista valittiin myös kyky suunnitella kerhotoimintaa (n=19), jota vähiten tärkeänä piti neljä vastaajaa.

Vähiten tärkeinä ominaisuuksina opettajat pitivät selkeästi kerhotoimintaa koskevan lainsäädännön ymmärtämistä (n=29) ja suunnitelmien mukaan toimimista (n=30). Näistä lainsäädännön ymmärtämistä kukaan ei pitänyt tärkeimpänä ja suunnitelmien mukaan toimimistakin vain yksi vastaaja. Muita vähiten tärkeitä ominaisuuksia ovat opettajien mukaan kyky asettaa tavoit-

teita kerhotoiminnalle (n=17) ja kyky hyödyntää palautetta (n=13). Näistä ensimmäisen oli valinnut tärkeimmäksi kuusi vastaajaa ja jälkimmäisen viisi. Turvallisuuden huomioiminen ei saanut paljon kumpiakaan vastauksia: Vastaajista kuusi piti sitä yhtenä tärkeimmistä ominaisuuksista ja yksi vähiten tärkeänä. Ajattelemaan kannustamisen kohdalla molempia valintoja tuli tasaisesti 11 vastaajan pitäessä sitä vähiten tärkeänä ja yhdeksän tärkeimpänä ominaisuutena.



**KUVIO 17.** Hyvän kerhonohjaajan tärkeimmät ja vähiten tärkeät ominaisuudet opettajien (n=36) mielestä

### 7.1.3 Yhteenveto

Kerhotoiminta näyttäytyy kerhoa ohjanneille opettajille ennen kaikkea lasten kautta. Lapset saavat kerhoista iloa ja onnistumisen kokemuksia, jotka johtavat itsetunnon kohoamiseen. Lapsi voi saada kerhoista myös uusia kavereita. Kerho on jo itsessään harrastus, ja kerhoihin osallistuminen voi johtaa uuden vapaa-ajan viettotavan löytämiseen. Kerhoa ohjanneet opettajat pitävätkin tärkeänä innostuksen herättämistä ja mielekkään vapaa-ajan tarjoamista lapsille. Kerhotoiminta edistää tasa-arvoa nimenomaan harrastusten kannalta. Avoimissa vastauksissa ja haastatteluissa tasa-arvonäkökulma liitettiin mahdollisuuteen harrastaa perheen sosioekonomisesta tilanteesta

riippumatta. Opettajien mielestä kerhotoiminta tukee oppilaiden kasvua ja kehitystä ja lisää turvallisuutta. Kerhojen ensisijainen tehtävä ei opettajien mielestä kuitenkaan ole tarjota hoitopaikkaa lapsille. Kerhotoiminnan pitäisi olla monipuolista, kiinnostavaa ja innostavaa sekä saavutettavaa, osallistavaa, rentoa ja vapaaehtoista.

Kerhotoiminta voi myös tukea koulutyötä mainitun itsetunnon kohoamisen kautta tai ole-malla osa joustavaa koulupäivää. Opettajat uskovat, että kerhotoiminta lisää kouluviihtyvyyttä. Lapset saavat kerhoista myös tietoa ja taitoja, ja kerhot voivatkin täydentää oppitunteja tarjoamalla lisätietoa taitaville ja kiinnostuneille oppilaille. Kerhoissa ei kuitenkaan ole samanlaisia oppimistavoitteita kuin oppitunneilla, eikä kerhotoiminnassa tärkeintä ole oppiminen tai oppimisen syventäminen. Kerhot ovat osa koulun toimintaa, ja vastaajat näkevät kerhotoiminnan vaikuttavan hyvin myönteisesti koulun toimintaan. Erityisesti kerhot rikastuttavat koulun toimintakulttuuria. Kerhotoiminta myös hälventää luokkarajoja, kun eri luokkien oppilaat toimivat yhdessä kerhoissa. Tämä voi näkyä koko koulun ilmapiirissä.

Kerhoa ohjanneiden opettajien mielestä opettaja on hyvä kerhonohjaaja. Opettajankoulutus ei kuitenkaan välttämättä anna opettajalle edellytyksiä ohjata kerhoa, eikä hyvä kerhonohjaaja ole aivan samanlainen kuin hyvä opettaja. Opettaja on kerhonohjaajana melko samanlainen kuin opettajana, mutta mahdollisesti hieman rennompia ja helpommin lähestyttävä. Kerhoa ohjaavalle opettajalle on eduksi, että opettaja ja oppilaat ovat jo ennalta tuttuja toisilleen. Näin kerhossa päästään hyvin liikkeelle. Opettaja on hyvä kerhonohjaaja myös ryhmänhallintataitojensa ja yleisen ammattitaitonsa vuoksi. Kerhonohjaajan on tärkeää olla innostunut ja osata ottaa lapset mukaan kerhon suunnitteluun ja kaikkeen toimintaan. Kerhonohjaajan ei ole tärkeää tuntea kerhotoimintaa koskevaa lainsäädäntöä tai toimia suunnitelmien mukaan. Tärkeää olisi osata joustaa ja toimia lapsilähtöisesti. Opettaja saa kerhoista lisää oppilaantuntemusta. Kerhotoiminta myös parantaa opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita. Kerhoissa opettaja saa kehittää omaa opettajuuttaan ja pääsee nauttimaan itselle kiinnostavasta asiasta innokkaiden ja motivoituneiden lasten kanssa.

## *7.2 Opiskelijoiden ja opettajien näkemykset vertailussa*

Kerhoa ohjanneille opettajille ja ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoille esitettiin kyselylomakkeissa samat Likert-asteikolliset väitteet, joita oli 30 kappaletta. Näiden kahden ryhmän vastausten jakaumissa oli Mann Whitney U -testin mukaan tilastollisesti merkitseviä ( $p \leq 0,01$ ) ero-

ja 11 väitteen (9, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 24, 27, 30, 33) kohdalla. Seuraavaksi esittelen nämä 11 väitettä ja tarkastelen vastausten eroja. Tarkastelen väitteitä samanlaisen jaon pohjalta kuin tein pelkästään opettajien vastauksia analysoidessani. Näin ollen käsittelen väitteet ryppäissä seuraavalla tavalla: Väitteet 9, 13, 15, 16 ja 18 liittyvät koulun näkökulmaan, joten käsittelen ne peräkkäin. Lasten kasvatukseen, turvaamiseen ja hoitoon liittyvät väitteet 10 ja 14. Väite 24 koskee lasten välittömästi saamia toimintaan liittyviä etuja ja väite 27 vuorovaikutusta. Lopuksi yhdessä analysoidaan väitteet 30 ja 33, jotka liittyvät opettajan toimintaan kerhonohjaajana.

Väite 9 koski kerhotoiminnan kuulumista osaksi joustavaa koulupäivää. Mann Whitney U -testin mukaan vastausten jakautumisessa on tilastollisesti merkitsevää eroa p-arvon ollessa 0,005. Taulukon 11 ristiintaulukoiduista vastauksista havaitaan, että samaa mieltä väitteen kanssa oli 78 % opettajista ja 57 % opiskelijoista. Opiskelijat eivät koe yhtä vahvasti kerhotoiminnan olevan osa joustavaa koulupäivää, sillä täysin samaa mieltä väitteen kanssa oli vain 18 % vastaajista vastaavan luvun ollessa opettajien kohdalla 42 %. Opiskelijoista noin kolmasosa (33 %) ei osannut ottaa väitteeseen kantaa, joten saattaa olla, että joustava koulupäivä on heille vielä käsitteenä melko vieras. Opiskelijoista 12 % oli jokseenkin eri mieltä ja opettajista vain yksi vastaaja (3 %).

**TAULUKKO 11.** Opettajien ja opiskelijoiden vastausten ristiintaulukointi väitteen 9 osalta

Väite		Opettajat	Opiskelijat
9. Kerhotoiminta on osa joustavaa koulupäivää.	täysin eri mieltä	0 0 %	0 0 %
	jokseenkin eri mieltä	1 3 %	7 12 %
	ei samaa eikä eri mieltä	7 19 %	20 33 %
	jokseenkin samaa mieltä	13 36 %	23 38 %
	täysin samaa mieltä	15 42 %	11 18 %
Yhteensä		36 100 %	61 100 %

Opettajat ovat lähes yksimielisiä siitä, että kerhotoiminta vahvistaa oppilaiden kuulumista koulun yhteisöön (ks. taulukko 12). Taulukosta 12 voidaan nähdä, että opiskelijat eivät ole asiasta aivan yhtä vahvasti samaa mieltä, sillä vaikka 77 % vastaajista on väitteen kanssa samaa mieltä, vain 20 % on täysin samaa mieltä. Opiskelijoiden joukosta löytyy myös joitakin väitteen kanssa eri mieltä olevia, joita opettajissa ei ole. 15 % opiskelijoista ei ole väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä. Erot

vastausten jakautumisessa ovat Mann Whitney U -testin perusteella tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p=0,000$ ).

**TAULUKKO 12.** Opettajien ja opiskelijoiden vastausten ristiintaulukointi väitteen 13 osalta

Väite		Opettajat	Opiskelijat
13. Kerhotoiminta vahvistaa op- pilaiden kuulumista koulun yh- teisöön.	täysin eri mieltä	0 0 %	1 2 %
	jokseenkin eri mieltä	0 0 %	4 7 %
	ei samaa eikä eri mieltä	2 6 %	9 15 %
	jokseenkin samaa mieltä	15 42 %	35 57 %
	täysin samaa mieltä	19 53 %	12 20 %
Yhteensä		36 100 %	61 100 %

Väite 15 on käännetty vastausten analysointia varten, ja tätä merkkeamaan on väitteen perään lisätty tähti (\*). Taulukosta 13 nähdään, että opettajista 89 % kokee, ettei kerhotoiminta kuormita koulua liikaa. Opiskelijoista tätä mieltä on yhteensä 64 %. Erot vastauksissa ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p=0,000$ ). 36 % opiskelijoista ei osannut ottaa väitteeseen kantaa ja kaksi vastaajaa jätti vastaamatta väitteeseen ollenkaan. Saattaa olla, että opiskelijat eivät vielä koe heillä olevan opintojen alkuvaiheessa kovin selvää kuvaa koulun arjesta.

**TAULUKKO 13.** Opettajien ja opiskelijoiden vastausten ristiintaulukointi väitteen 15 osalta.

Väite		Opettajat	Opiskelijat
15. Kerhotoiminta ei kuormita koulua liikaa.*	täysin eri mieltä	0 0 %	0 0 %
	jokseenkin eri mieltä	1 3 %	0 0 %
	ei samaa eikä eri mieltä	3 8 %	21 36 %
	jokseenkin samaa mieltä	14 39 %	33 56 %
	täysin samaa mieltä	18 50 %	5 9 %
Yhteensä		36 100 %	59 100 %

Väite 16 on käännetty vastausten analysointia varten, ja tätä merkkemaan on väitteen perään lisätty tähti (\*). Opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa olevat erot ovat tämän väitteen kohdalla tilastollisesti erittäin merkitseviä, sillä p-arvo on 0,000. Taulukossa 14 kuvataan vastausten jakautumista. Siitä voidaan havaita, että noin joka kymmenes opiskelija kokee, että kerhotoiminta ei kuulu koulun tehtäviin. Suurin osa opettajista (58 %) on vahvasti sitä mieltä, että kerhotoiminta kuuluu koulun tehtäviin ja 36 % on asiasta jokseenkin samaa mieltä. Opiskelijoista reilu puolet kokee kerhotoiminnan kuuluvan koulun tehtäviin, mutta vain 10 % on täysin tätä mieltä. 39 % opiskelijoista ei ollut samaa eikä eri mieltä väitteen kanssa.

**TAULUKKO 14.** Opettajien ja opiskelijoiden vastausten ristiintaulukointi väitteen 16 osalta.

Väite		Opettajat	Opiskelijat
16. Kerhotoiminta kuuluu koulun tehtäviin.*	täysin eri mieltä	0 0 %	1 2 %
	jokseenkin eri mieltä	0 0 %	5 8 %
	ei samaa eikä eri mieltä	2 6 %	24 39 %
	jokseenkin samaa mieltä	13 36 %	25 41 %
	täysin samaa mieltä	21 58 %	6 10 %
Yhteensä		36 100 %	61 100 %

Taulukossa 15 havainnollistetaan eroja opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa väitteeseen 18. Erot ovat tilastollisesti merkitseviä ( $p=0,006$ ). Opiskelijat eivät näe kerhotoiminnan vähentävän kiusaamista yhtä paljon kuin opettajat. Opiskelijoista 21 % ei usko kerhotoiminnan vähentävän kiusaamista. Opettajista näin ajattelee vain 8 %.

**TAULUKKO 15.** Opettajien ja opiskelijoiden vastausten ristiintaulukointi väitteen 18 osalta.

Väite		Opettajat	Opiskelijat
18. Kerhotoiminta vähentää kiusaamista.	täysin eri mieltä	1 3 %	0 0 %
	jokseenkin eri mieltä	2 6 %	13 21 %
	ei samaa eikä eri mieltä	16 44 %	35 57 %
	jokseenkin samaa mieltä	15 42 %	12 20 %
	täysin samaa mieltä	2 6 %	1 2 %
Yhteensä		36 100 %	61 100 %

Väitteiden 9, 13, 15, 16 ja 18 vertailun perusteella voidaan todeta, että kerhotoiminnan rooli koulun arjessa on opiskelijoille vielä hieman epäselvää, sillä opiskelijat valitsivat kaikkien väitteiden kohdalla opettajia enemmän ”ei samaa eikä eri mieltä” -vaihtoehdon. Opiskelijoille kerhotoiminta näyttäytyy hatarasti osana joustavaa koulupäivää. Sen nähdään vahvistavan jossain määrin oppilaiden kuulumista koulun yhteisöön. Opiskelijat eivät osaa arvioida kerhotoiminnan kiusaamista vähentävää vaikutusta. Opiskelijoiden mielestä kerhotoiminta ei ehkä kuormita koulua liikaa ja noin puolen mielestä se kuuluu ainakin jossain määrin koulun tehtäviin.

Seuraavaksi käsittelen väitteet 10 ja 14, jotka koskevat lasten kasvatusta, turvaamista ja hoitoa. Väitteessä 10 tutkittiin vastaajien näkemyksiä siitä, tukeeko kerhotoiminta oppilaiden kasvua ja kehitystä. Erot vastauksissa ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p=0,001$ ). Niin opettajat kuin opiskelijatkin ovat sitä mieltä, että kerhotoiminta tukee oppilaiden kasvua ja kehitystä, mutta opettajat ovat tätä mieltä paljon vahvemmin (ks. taulukko 16).

**TAULUKKO 16.** Opettajien ja opiskelijoiden vastausten ristiintaulukointi väitteen 10 osalta.

Väite		Opettajat	Opiskelijat
10. Kerhotoiminta tukee oppilaiden kasvua ja kehitystä.	täysin eri mieltä	0 0 %	0 0 %
	jokseenkin eri mieltä	0 0 %	0 0 %
	ei samaa eikä eri mieltä	1 3 %	5 8 %
	jokseenkin samaa mieltä	9 25 %	34 56 %
	täysin samaa mieltä	26 72 %	22 36 %
Yhteensä		36 100 %	61 100 %

Yhteensä vain 38 % opiskelijoista kokee kerhotoiminnan lisäävän oppilaiden turvallisuutta, kun opettajista näin ajattelee 69 % (ks. taulukko 17). Väitteiden 10 ja 14 perusteella voidaan todeta, että opiskelijat näkevät kerhotoiminnan tukevan oppilaiden kasvua ja kehitystä, mutta eivät yhtä vahvasti kuin opettajat. Opiskelijat eivät koe osaavansa arvioida oppilaiden turvallisuuden lisääntymistä kovin hyvin, mutta näkevät kuitenkin, että kerhotoiminta voisi lisätä sitä.

**TAULUKKO 17.** Opettajien ja opiskelijoiden vastausten ristiintaulukointi väitteen 14 osalta.

Väite		Opettajat	Opiskelijat
14. Kerhotoiminta lisää oppilaiden turvallisuutta.	täysin eri mieltä	1 3 %	0 0 %
	jokseenkin eri mieltä	0 0 %	3 5 %
	ei samaa eikä eri mieltä	10 28 %	35 57 %
	jokseenkin samaa mieltä	16 44 %	19 31 %
	täysin samaa mieltä	9 25 %	4 7 %
Yhteensä		36 100 %	61 100 %

Taulukosta 18 nähdään, että opettajien mielestä lapset saavat onnistumisen kokemuksia kerhoissa oppitunteja enemmän. Opettajista 78 % on jokseenkin tai täysin samaa mieltä väitteen kanssa, kun opiskelijoilla vastaava määrä on 39 %. Opiskelijoista hieman yli puolet ei osannut ottaa väitteeseen kantaa. Erot vastauksissa ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p=0,000$ ).



**TAULUKKO 18.** Opettajien ja opiskelijoiden vastausten ristiintaulukointi väitteen 24 osalta

Väite		Opettajat	Opiskelijat
24. Kerhoissa lapsi saa onnistumisen kokemuksia oppitunteja enemmän.	täysin eri mieltä	1 3 %	0 0 %
	jokseenkin eri mieltä	1 3 %	5 8 %
	ei samaa eikä eri mieltä	6 17 %	32 53 %
	jokseenkin samaa mieltä	17 47 %	19 31 %
	täysin samaa mieltä	11 31 %	5 8 %
Yhteensä		36 100 %	61 100 %

Taulukosta 19 käy ilmi, että opettajat näkevät hyvin vahvasti, että lapset saavat olla kerhoissa monipuolisessa vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa. Myös opiskelijoista suurin osa (69 %) on tätä mieltä, mutta vain 20 % on täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p=0,001$ ).

**TAULUKKO 19.** Opettajien ja opiskelijoiden vastausten ristiintaulukointi väitteen 27 osalta.

Väite		Opettajat	Opiskelijat
27. Kerhoissa lapsi saa olla monipuolisessa vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa.	täysin eri mieltä	1 3 %	0 0 %
	jokseenkin eri mieltä	0 0 %	1 2 %
	ei samaa eikä eri mieltä	2 6 %	18 30 %
	jokseenkin samaa mieltä	15 42 %	30 49 %
	täysin samaa mieltä	18 50 %	12 20 %
Yhteensä		36 100 %	61 100 %

Väitteet 30 ja 33 koskevat opettajan toimimista kerhonohjaajana. Taulukosta 20 huomataan, että niin opettajat kuin opiskelijatkin uskovat kerhotoiminnan parantavan opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita. Opiskelijat ovat mielipiteissään kuitenkin huomattavasti varovaisempia, sillä heistä vain 23 % on väitteen kanssa täysin samaa mieltä. Vastausten erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p=0,000$ ).

**TAULUKKO 20.** Opettajien ja opiskelijoiden vastausten ristiintaulukointi väitteen 30 osalta.

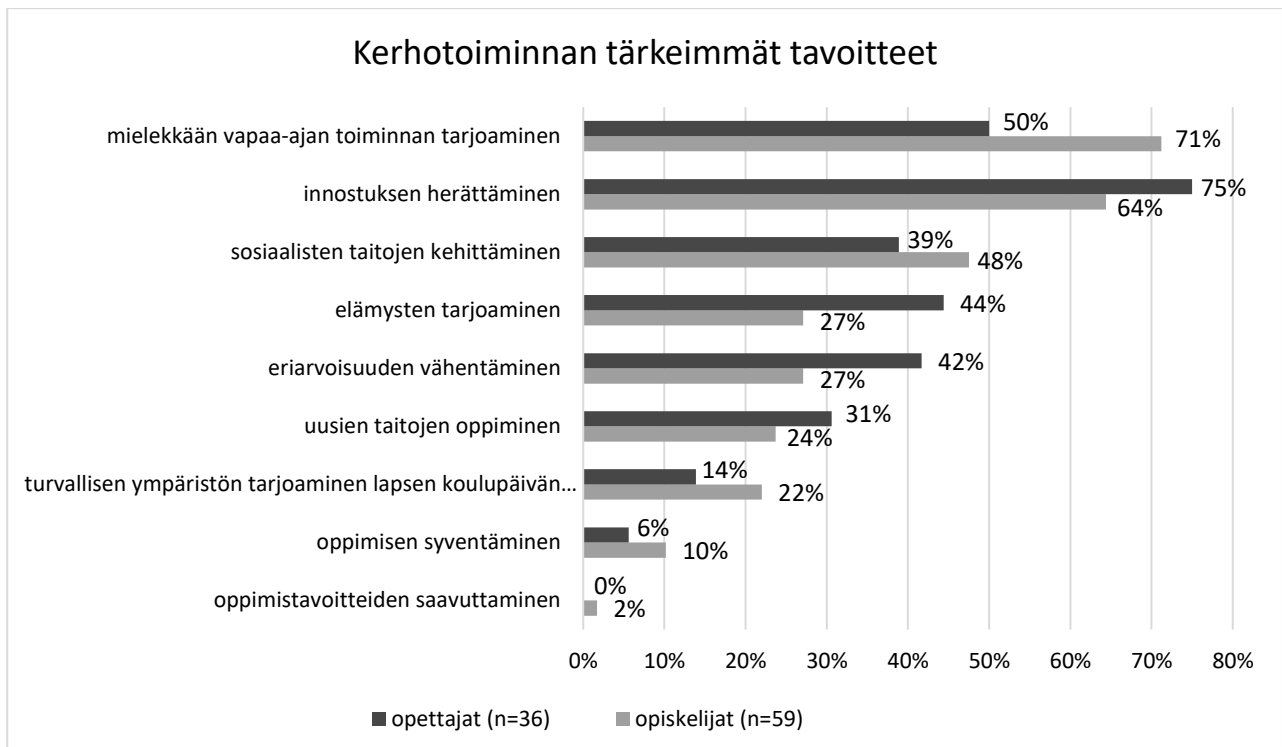
Väite		Opettajat	Opiskelijat
30. Kerhotoiminta parantaa opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita.	täysin eri mieltä	0 0 %	0 0 %
	jokseenkin eri mieltä	0 0 %	1 2 %
	ei samaa eikä eri mieltä	0 0 %	7 12 %
	jokseenkin samaa mieltä	15 42 %	39 64 %
	täysin samaa mieltä	21 58 %	14 23 %
Yhteensä		36 100 %	61 100 %

Opiskelijoista vain 5 % on täysin sitä mieltä, että opettaja on hyvä kerhonohjaaja (ks. taulukko 21). Kerhoa ohjanneista opettajista lähes 60 % on tätä mieltä. Vajaa puolet (48 %) opiskelijoista on kuitenkin jokseenkin samaa mieltä. Samanaikaisesti 13 % kokee, että opettaja ei luultavasti ole hyvä kerhonohjaaja. Vastausten erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä ( $p=0,000$ ).

**TAULUKKO 21.** Opettajien ja opiskelijoiden vastausten ristiintaulukointi väitteen 33 osalta.

Väite		Opettajat	Opiskelijat
33. Opettaja on hyvä kerhonohjaaja.	täysin eri mieltä	0 0 %	0 0 %
	jokseenkin eri mieltä	1 3 %	8 13 %
	ei samaa eikä eri mieltä	2 6 %	21 34 %
	jokseenkin samaa mieltä	12 33 %	29 48 %
	täysin samaa mieltä	21 58 %	3 5 %
Yhteensä		36 100 %	61 100 %

Väitteiden 30 ja 33 perusteella voidaan todeta, että opettajat näkevät kerhotoiminnan opiskelijoita myönteisemmin opettajan näkökulmasta. Suurempi osa opettajista kokee kerhotoiminnan parantavan opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita. Opiskelijat eivät myöskään ole yhtä vahvasti samaa mieltä siitä, että opettaja olisi hyvä kerhonohjaaja.



**KUVIO 18.** Kerhotoiminnan tärkeimmät tavoitteet opettajien ja opiskelijoiden mielestä

Kuviosta 18 nähdään, että opettajista useimmat valitsivat kerhotoiminnan tärkeimmiksi tavoitteiksi innostuksen herättämisen (75 %), mielekkään vapaa-ajan toiminnan tarjoamisen (50 %), elämysten tarjoamisen (44 %) ja eriarvoisuuden vähentämisen (42 %). Opiskelijoiden neljä suosituinta valintaa puolestaan olivat mielekkään vapaa-ajan tarjoaminen (71 %), innostuksen herättäminen (64 %), sosiaalisten taitojen kehittäminen (48 %) ja elämysten tarjoaminen (27 %). Niin opettajien kuin opiskelijoiden mielestä kerhotoiminnan kaksi tärkeintä tavoitetta ovat siis mielekkään vapaa-ajan tarjoaminen ja innostuksen herättäminen. Opiskelijoista huomattavasti useampi (71 %) piti mielekkään vapaa-ajan tarjoamista tärkeänä, sillä opettajista tämän yhdeksi tärkeimmistä valitsi vain puolet. Opettajien yleisin valinta yhdeksi tärkeimmistä tavoitteista oli innostuksen herättäminen. Opiskelijoista 64 % piti tätä yhtenä tärkeimmistä tavoitteista. Isoimmat erot opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa koskevat elämysten tarjoamista ja eriarvoisuuden vähentämistä, joista kummankin opettajat ovat valinneet opiskelijoita useammin yhdeksi tärkeimmistä tavoitteista. Opiskelijat puolestaan pitivät useammin tärkeimpänä sosiaalisten taitojen kehittämistä. Opiskelijoista useampi kuin joka viides pitää tärkeimpänä turvallisen ympäristön tarjoamista lapsen koulupäivän päätteeksi, kun opettajista tämän valitsi noin 14 %.



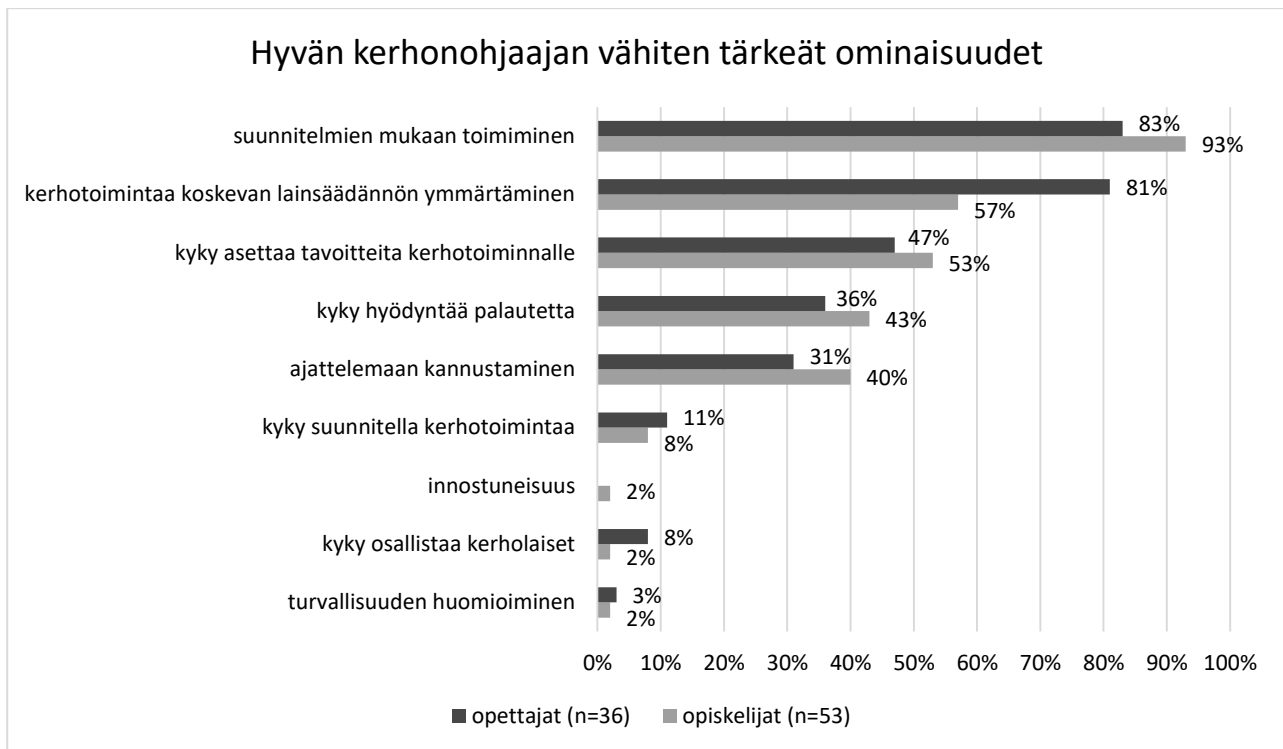
**KUVIO 19.** Kerhotoiminnan vähiten tärkeät tavoitteet opettajien ja opiskelijoiden mielestä

Kuviosta 19 nähdään, että opettajien ja opiskelijoiden valinnat kerhotoiminnan vähiten tärkeiksi tavoitteiksi eivät juuri eroa toisistaan. Molemmat ryhmät valitsivat useimmiten vähiten tärkeiksi tavoitteiksi oppimistavoitteiden saavuttamisen ja oppimisen syventämisen. Opiskeliijoista useampi (42 %) piti uusien taitojen oppimista vähiten tärkeänä, mutta ero opettajiin ei ole kovin suuri. Toisaalta opettajat valitsivat opiskelijoita useammin vähiten tärkeäksi tavoitteeksi turvallisen ympäristön tarjoamisen lapsen koulupäivän päätteeksi, mutta tässäkään erot eivät ole suuria.



**KUVIO 20.** Hyvän kerhonohjaajan tärkeimmät ominaisuudet opettajien ja opiskelijoiden mielestä

Opettajien ja opiskelijoiden mielestä hyvän kerhonohjaajan tulee olla innostunut ja kyetä osallistamaan kerholaiset (ks. kuvio 20). Opiskelijat pitävät opettajia tärkeämpänä kerhonohjaajan kykyä huomioida turvallisuus. Opiskelijoista 36 % valitsi tämän yhdeksi kolmesta tärkeimmistä hyvän kerhonohjaajan ominaisuuksista ja opettajista vain 17 %. Opettajat taas valitsivat opiskelijoita useammin kyvyn kerhotoiminnan suunnittelemiseen yhdeksi tärkeimmistä kerhonohjaajan ominaisuuksista. Useampi opettaja myös piti tärkeämpänä kykyä hyödyntää palautetta, sillä opettajista sen yhdeksi tärkeimmistä valitsi 14 % ja opiskelijoista 5 %.



**KUVIO 21.** Hyvän kerhonohjaajan vähiten tärkeät ominaisuudet opettajien ja opiskelijoiden mielestä

Opiskelijoista 93 % pitää suunnitelmien mukaan toimimista yhtenä hyvän kerhonohjaajan vähiten tärkeistä ominaisuuksista (ks. kuvio 21). Muuten opiskelijoiden vastaukset hajautuvat hieman enemmän: yli puolet pitää kerhotoimintaa koskevan lainsäädännön ymmärtämistä ja kykyä asettaa tavoitteita kerhotoiminnalle vähiten tärkeinä ominaisuuksina. Opettajista jopa 81 % valitsi kerhotoimintaa koskevan lainsäädännön ymmärtämisen yhdeksi vähiten tärkeistä, kun opiskelijoista näin teki 57 %. Voidaankin siis todeta, että opiskelijoista huomattavasti harvemmat kokevat lainsäädännön ymmärtämisen turhaksi.

Tutkitut kerhoa ohjanneet opettajat ja luokanopettajaopiskelijat kokivat, että kerhotoiminnan tulee olla hauskaa, iloista ja mukavaa. Taulukkoon 22 olen kerännyt sellaiset opettajien ja opiskelijoiden käyttämät hyvää kerhotoimintaa kuvaavat sanat, joiden käytössä oli eroa ryhmien välillä vähintään neljän prosenttiyksikön verran tai jotka esiintyivät runsaasti (yhteensä vähintään viisi mainintaa) molemmissa tutkittavissa joukoissa. Taulukosta 22 nähdään, että opiskelijat ovat nostaneet opettajia enemmän esille seuraavia piirteitä siitä, millaista kerhotoiminnan pitäisi olla: ei koulumaista, ei tavoitteellista, kannustavaa, kehittävää, koulun aiheita syventävää, tasavertaista tai sitä edistävää, turvallista, uusia mielenkiinnon kohteita herättävää ja yhteistoiminnallista.

Opettajat puolestaan nostavat opiskelijoita enemmän esille seuraavia kerhotoiminnan ominaisuuksia: hyvän ohjaajan toteuttamaa, innostavaa, saavutettavaa, lapsia kiinnostavaa, luokkarajat ylittävää, monipuolista, osallistavaa, rentoa ja vapaaehtoista lapselle.

Kaikki nämä erot eivät välttämättä ole merkityksellisiä, mutta erityisesti vastauksista erottuu ainakin opiskelijoiden näkemys kerhoista ei-tavoitteellisena toimintana. Kerhoa ohjanneista opettajista kukaan ei kuvannut ihanteellista kerhotoimintaa tällaisena, kun opiskelijoista näin totesi noin joka kymmenes (10 %). Opettajista vain yksi mainitsi, että kerhotoiminnan tulisi olla turvallista, kun taas opiskelijoista turvallisuuden nosti esille yhdeksän vastaajaa (15 %). Myös yhteistoiminnallisuus nousi opiskelijoiden vastauksissa esille huomattavasti opettajia enemmän yhdeksän opiskelijan ja kahden opettajan mainitessa sen. Opettajien vastauksissa puolestaan korostuivat enemmän kerhotoiminnan saavutettavuus ja vapaaehtoisuus lapselle. Opettajista 28 % ja opiskelijoista 15 % toi esille kerhotoiminnan saavutettavuuden. Vapaaehtoisuus tuli esille 11 % opettajien vastauksia, kun taas opiskelijoista vain yksi mainitsi sen. Taulukosta 22 voidaan nähdä, että niin opettajien kuin opiskelijoiden mielestä kerhotoiminnan tulisi olla erityisesti innostavaa, monipuolista, rentoa ja saavutettavaa.

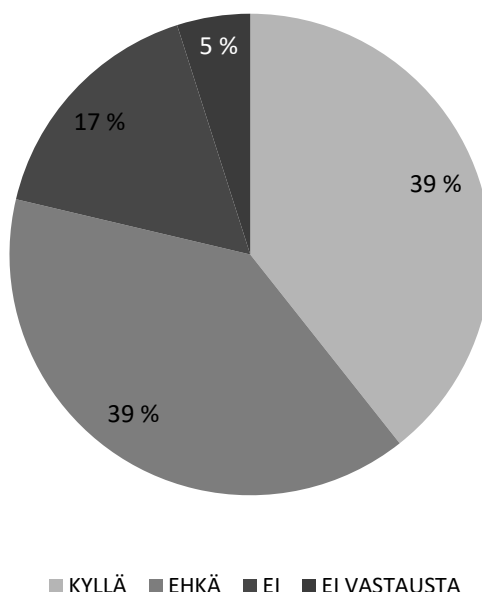
**TAULUKKO 22.** Minkälaista kerhotoiminnan tulisi olla opettajien ja opiskelijoiden mielestä

Minkälaista kerhotoiminnan tulisi olla?	Opettajat	Opiskelijat
Ei koulumaista	1 (3 %)	7 (12 %)
Ei tavoitteellista	0 (0 %)	6 (10 %)
Hyvän ohjaajan toteuttamaa	2 (6 %)	0 (0 %)
Innostavaa	14 (39 %)	21 (34 %)
Kannustavaa	1 (3 %)	6 (10 %)
Kehittävää	0 (0 %)	3 (5 %)
Koulun aiheita syventävää	0 (0 %)	3 (5 %)
Lapsia kiinnostavaa	6 (17 %)	4 (7 %)
Lapsilähtöistä	2 (6 %)	5 (8 %)
Luokkarajat ylittävää	2 (6 %)	0 (0 %)
Luovaa	2 (6 %)	3 (5 %)
Mielekästä	2 (6 %)	5 (8 %)
Monipuolista	16 (44 %)	22 (36 %)
Osallistavaa	6 (17 %)	6 (10 %)
Rentoa	7 (19 %)	9 (15 %)
Saavutettavaa	10 (28 %)	9 (15 %)
Tasavertaista, sitä edistävää	1 (3 %)	5 (8 %)
Turvallista	1 (3 %)	9 (15 %)
Uusia mielenkiinnon kohteita herättävää	0 (0 %)	3 (5 %)
Uutta opettavaa	2 (6 %)	3 (5 %)
Vapaaehtoista lapselle	4 (11 %)	1 (2 %)
Vapaamuotoista	2 (5 %)	5 (8 %)
Yhteistoiminnallista	2 (6 %)	9 (15 %)

Ensimmäistä vuottaan luokanopettajaksi opiskelevista moni ei vielä ole varma, haluaako tulevaisuudessa ohjata kerhoa. Kuviosta 22 voidaan nähdä, että 39 % vastaajista haluaa ohjata kerhoa ja sama määrä haluaa ehkä ohjata kerhoa. Vastaajista 17 % ei halua toimia kerhonohtajana. Kerhoa ohjanneiden opettajien vastaukseen puolestaan osoittavat, että kerhon ohjaaminen ei ainakaan ole vienyt halua ohjata kerhoa jatkossakin, sillä opettajista 34 halusi ohjata kerhoa tulevaisuudessa ja kaksi vastasi ehkä (ks. luku 7.1.2).



### Haluaisitko tulevaisuudessa toimia kerhonohjaajana?



**KUVIO 22.** Opiskelijoiden (n=61) halu toimia tulevaisuudessa kerhonohjaajana

Opiskelijat, jotka eivät halua ohjata kerhoa tai ovat epävarmoja halustaan, perustelevat vastauksiaan pääasiassa suoraan kerhoon liittymättömillä syillä. Ajan puute ja opettajan työn uskottu raskaus nousevat esiin yleisinä syinä haluttomuudelle ja epäröinnille. Kerhoon suoraan liittyvänä syynä opiskelijat mainitsevat aiheen kiinnostavuuden: jos löytyisi jokin todella kiinnostava aihe, vastaajat voisivat mahdollisesti ohjata kerhoa. Ne opiskelijat, jotka haluaisivat ohjata kerhoa, mainitsevat pääsyyksi oppilaantuntemuksen parantamisen. Tämä oli myös opettajien vastauksissa suurin syy halulle jatkaa kerhon ohjaamista. Myös halu innostaa lapsia ja tarjota harrastusmahdollisuuksia sekä oma ammatillinen kehitys mainitaan opiskelijoiden syinä halulle ohjata kerhoa. Vastaajien mielestä kerhon ohjaaminen voisi olla myös hauska lisä opettajan työhön. Opettajat mainitsivat myös innokkaat ja motivoituneet lapset syyksi jatkaa kerhonohjaajana toimimista ja tämä tuli esille myös opiskelijoiden vastauksissa, mutta vain yhden opiskelijan toimesta. Opiskelijat eivät maininneet palkkaa tai omaa hyvinvointia syyksi ohjata kerhoa. Oma hyvinvointi tuli esiin päinvastoin kuin opettajien vastauksissa: opiskelijat eivät halua ohjata opettajina kerhoa, jotta liian raskaaksi käyvä työ ei kuormita liikaa ja vähennä hyvinvointia.

Yhteenvetona opettajien ja opiskelijoiden vastausten eroista voidaan todeta, että kerhotoiminta, koulun arki ja opettajan työ ovat opiskelijoille vielä hieman epäselviä. Opiskelijat valitsi-

vat opettajia useammin ”ei samaa eikä eri mieltä” -vaihtoehdon, ja vastaukset jakautuivat opettajien vastauksia enemmän. Opiskelijat valitsivat myös opettajia harvemmin ”täysin samaa mieltä” -vaihtoehdon ollessaan kuitenkin jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa. Opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa on kuitenkin paljon samaa. Molemmat esimerkiksi kokevat, että kerhotoiminta tukee oppilaiden kasvua ja kehitystä ja parantaa opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita.

Merkittävimpinä eroina tuloksissa voidaan pitää erityisesti sitä, että opiskelijat eivät ole kovin vahvasti tai yksimielisesti sitä mieltä, että opettaja on hyvä kerhonohjaaja. Suurin osa opettajista oli puolestaan täysin sitä mieltä. Opiskelijat eivät myöskään näe kerhotoiminnan vähentävän kiusaamista yhtä paljon kuin opettajat. Opiskelijat eivät koe yhtä vahvasti kerhotoiminnan olevan osa joustavaa koulupäivää. Lähes kaikki opettajat vastasivat, että kerhotoiminta kuuluu koulun tehtäviin. Opiskelijoista näin vastasi vain hieman yli puolet. Noin joka kymmenes opiskelija ajattelee, että kerhotoiminta ei kuulu koulun tehtäviin.

Niin opettajat kuin opiskelijatkin pitävät kerhotoiminnan tärkeimpinä tavoitteina mielekkään vapaa-ajan tarjoamista ja innostuksen herättämistä. Opettajat pitävät opiskelijoita useammin tärkeänä elämysten tarjoamista ja eriarvoisuuden vähentämistä. Opiskelijat puolestaan pitävät tärkeämpänä sosiaalisten taitojen kehittämistä ja turvallisen ympäristön tarjoamista lapsen koulupäivän päätteeksi. Opettajat kokevat kerhotoiminnan lisäävän oppilaiden turvallisuutta, mutta opiskelijat eivät koe näin yhtä vahvasti. Useamman opiskelijan mielestä kerhonohjaajan olisikin tärkeintä huomioida turvallisuus. Opettajista useampi piti tärkeimpänä taitoa suunnitella toimintaa ja hyödyntää palautetta. Opiskelijoista huomattavasti harvemmat pitävät lainsäädännön ymmärtämistä turhana taitona kerhoa ohjatessa. Niin opettajat kuin opiskelijatkin näkevät, että suunnitelmien mukaan toimiminen on yksi turhimmista hyvän kerhonohjaajan ominaisuuksista. Opiskelijoiden vastauksissa innostavan toiminnan rinnalle rakentuu siis kuva kerhotoiminnasta lasten hoivan ja turvan paikkana.

Suurena erona opettajien ja opiskelijoiden vastauksissa on myös suhtautuminen kerhojen tavoitteellisuuteen. Opettajat pitävät kerhoja tavoitteellisena toimintana (joskin tavoitteet eroavat oppituntien tavoitteista), kun taas joka kymmenes opiskelija kuvasi onnistunutta kerhotoimintaa sanalla ”ei-tavoitteellinen”. Opiskelijat kantavat opettajia enemmän huolta turvallisuudesta ja opettajat kerhotoiminnan saavutettavuudesta ja vapaaehtoisuudesta. Molemmat vastaajaryhmät pitävät kuitenkin tärkeänä kerhotoiminnan saavutettavuutta. Lisäksi kerhotoiminnan tulisi molempien mielestä olla innostavaa, monipuolista ja rentoa.

Sekä opettajat että opiskelijat perustelevat haluaan toimia kerhonohjaajana lisääntyvällä oppilaantuntemuksella. Opettajat nostavat opiskelijoita vahvemmin esille myös nautinnon, joka syntyy mieluisan aiheen ja innokkaiden lasten kanssa työskentelyn ansiosta. Ne opiskelijat, jotka eivät halua ohjata kerhoa, uskovat kerhon ohjaamisen kuormittavan liikaa muutenkin raskaan opettajan työn lisäksi. Opiskelijat eivät nosta esille juurikaan suoraan kerhoihin liittyviä seikkoja perusteluiksi haluttomuudelle ohjata kerhoa. Itse kerhon ohjaaminen näyttäytyy siis melko myönteisessä valossa.

## 8 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen edellisessä luvussa esiteltyjä tutkimustuloksia ja vertailen niitä tutkimuksen taustalla oleviin teoreettisiin näkökulmiin ja muihin tutkimuksiin. Lähtökohtana tutkimukselle oli perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2004; OPH 2014) antama määritelmä koulun kerhotoiminnalle. Lisäksi kerhotoimintaa tarkasteltiin osana joustavaa koulupäivää erityisesti Pulkkinen (2005) ehdotuksen, Pulkkinen ja Launosen (2005) kokeilun sekä Opetushallituksen lehdistötiedotteen (27.4.2016) määritelmän ja raportoinnin kautta. Myös kerhotoiminnan laatukriteereihin perehdyttiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012; Karhuvirta & Kuusisto 2013). Muita näkökulmia olivat kerhojen toimiminen oppimisympäristöinä (Manninen ym. 2007) ja kouluviihtyvyyden parantajina (Harinen & Halme 2012; Pulkkinen & Launonen 2005). Kerhotoiminnan vaikutus lasten hyvinvointiin (Häikiö ym. 2008) sekä opettajien toimiminen kerhonohjaajina (Järvinen 2009a; Järvinen 2009b; Luukkainen 2009) olivat myös puntarissa.

### *8.1 Kerhoa ohjanneiden opettajien näkemyksistä*

Yhteenveto opettajien kerhotoimintaa koskevista näkemyksistä on esitetty luvussa 7.1.3. Opettajien näkemys kerhotoiminnasta vastaa kerhotoiminnan määritelmää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014), mutta jotkin näkökulmat tulevat vahvemmin esiin opettajien vastauksissa. Kerhotoiminta näyttäytyy opettajille vahvasti harrastuneisuuden lisäämisen välineenä, mikä on yksi kerhojen tavoitteellinen lähtökohta opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmassa nimetty harrastuneisuuden lisääminen voi olla käsitteenä monitulkintainen: Tarkoittaanko sillä, että kerhotoiminnan avulla pyritään innostamaan lapset harrastamaan vai että kerhotoiminnalla tarjotaan jo harrastusmahdollisuuksia lapsille? Onko kerhotoiminta siis jonkinlainen harrastusten alullepanija vai harrastus sinänsä? Opettajien mielestä kerhotoiminta on molempia. Jo kerhoissa käyminen on harrastamista, mutta kerhot voivat myös innostaa harrastamaan kerhojen ulkopuolella.

Opettajat liittävät harrastusmahdollisuuksien tarjoamisen tasa-arvoon, sillä he kokevat kerhojen tarjoavan mahdollisuuden harrastamiseen sellaisillekin lapsille, joilla ei siihen muuten ole mahdollisuutta. Aineistonkeruussa ei ole kovin vahvasti pakottaen pyritty tämän näkökulman esiin nostamiseen, mutta se on silti tullut esille ja sitä on pidetty tärkeänä. Tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty tarkemmin, miksi vastaajat kokevat, että harrastaminen on tärkeää. Näin ollen en osaa sanoa, yhdistävätkö opettajat harrastusmahdollisuudet nimenomaan syrjäytymisen ehkäisemiseen niin kuin esimerkiksi Häikiö, Vänninmaja ja Evaluaatioseminaarin 2007 työryhmä (2008) ovat Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hanketta arvioitaessa tehneet. Se voidaan kuitenkin todeta, että opettajat näkevät kerhotoiminnan lisäävän tasa-arvoa, vaikka tämä yhteys onkin osoitettu osin oletettua heikommaksi. Lapset, jotka tulevat heikommasta sosiaalisesta asemasta tai joilla ei ole lainkaan harrastuksia, osallistuvat kerhoihin muita harvemmin (Dearingin ym. 2009; Häikiö ym. 2008).

Opettajien mielestä kerhotoiminta tuo lapsille ilon ja onnistumisen kokemuksia. Nämä ovat kerhotoiminnan tavoitteita myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014). Opettajat yhdistävät onnistumisen kokemukset itsetunnon kohoamiseen, mikä jo sinänsä on hyvä asia, mutta voi opettajien mielestä myös parantaa koulumenestystä. Kerhoa ohjanneilla opettajilla on tällaisista tilanteista omakohtaisia kokemuksia. Myös Keltikangas-Järvinen (1994) pitää selvänä yhteyttä onnistumisen ja itsetunnon ja toisaalta itsetunnon ja koulumenestyksen välillä. Opettajat kokevat lähes yksimielisesti, että kerhotoiminta vahvistaa oppilaan kuulumista koulun yhteisöön. Myös tämä on koulumenestyksen kannalta hyvä asia, sillä niin kuin Li & Lerner (2011) ovat todenneet, vahva kouluun kiinnittyminen on yhteydessä hyviin arvosanoihin, kun taas heikko kiinnittyminen yhdistyy muun muassa masennukseen ja päihteidenkäyttöön.

Opetussuunnitelmassa (OPH 2014) kerhotoiminnan tehtäväksi nimetään lisäksi oppilaiden monipuolisen kasvun ja kehityksen tukeminen, mikä opettajien mielestä toteutuukin. Opetussuunnitelma tekee selkeän eron kerhojen sekä aamu- ja iltapäivätoiminnan välille, vaikka näiden kaikkien tiivis yhteistyö onkin tärkeää. Myös opettajat huomauttavat, että kerhojen ensisijainen tehtävä ei ole hoitopaikan tarjoaminen lapsille. Toisaalta tärkeimpänä tavoitteena ei myöskään ole oppiminen, vaikka kerhot voivatkin opettajien mielestä täydentää oppitunteja. Opettajien kuvailuissa kerhotoiminta näyttäytyy non-formaalina oppimisympäristönä, niin kuin myös luvussa 3.1 Krokforsia ynnä muita (2009), Järvistä (2009a) sekä Mannista ja tutkimusryhmäänsä (2007) mukaillen todettiin.

Merkittävinä lasten kouluhyvinvoinnin ongelmina on pidetty ongelmia vertaissuhteissa ja osallisuuden puutetta (Harinen & Halme 2012). Laadukkaassa kerhotoiminnassa lapset osallistuvat kerhojen suunnitteluun ja kehittämiseen (Karhuvirta & Kuusisto 2013), niin kuin opetussuunnitelmassakin mainitaan (OPH 2014). Myös joustava koulupäivä on yhdistetty oppilaiden osallisuuden, hyvinvoinnin ja viihtyvyyden lisäämiseen (Opetushallituksen lehdistötiedote 27.4.2016). Kerhoa ohjanneiden opettajien mielestä kerhotoiminta lisää kouluviihtyvyyttä. Oppilaat voivat saada kerhoista uusia kavereita oman luokkansa ulkopuolelta, mikä voi näkyä koko koulun ilmapiiressä. Kokonaiskoulupäiväkokeilussa opettajat ja huoltajat kokivat kouluviihtyvyyden parantuneen ja kiusaamisen vähentyneen kokeilun myötä, mutta oppilaiden mielestä erot aiempaan eivät olleet yhtä vahvoja (Pulkkinen & Launonen 2005). Opettajat näkevät, että kerhotoiminnan ainakin tulisi olla osallistavaa ja kerhonohjaajan tulisi osata ottaa lapset mukaan kerhon suunnitteluun. Hieman epäselväksi jää, kuinka hyvin tämä toteutuu. Opettajien mielestä kerhotoiminta on luonteva osa joustavaa koulupäivää.

Oppilaat käyvät mielellään opettajien ohjaamissa kerhoissa, sillä opettajat ovat hyviä ohjaajia ja oppilaille tuttuja (Pulkkinen & Launonen 2005). Myös kerhoa ohjanneet opettajat kokevat, että opettajat ovat hyviä kerhonohjaajia. Heidän mielestään opettajat ovat kerhonohjaajina melko samanlaisia kuin opetustilanteissa, mutta kerhoissa tilanne on hieman vapaamuotoisempi, mikä saattaa tehdä opettajista rennompia ja helpommin lähestyttäviä. Kerhonohjaajalla ei asian tuntijoiden mukaan ole arvioinnin tai tavoitteiden asettamisen tuomaa valta-asemaa (Kenttälä 2009), mutta tämä erilainen valta-asema ei tule opettajien vastauksista ilmi. Osallisuuden toteutuminen käytännössä sekä opettajuuden ja ohjaajuuden erot jäävät tutkimustuloksissa yleiselle tasolle, mikä antaa syytä epäillä, toteutuuko oppilaslähtöisyys todella kerhotoiminnassa vai onko kyse vain hyvänä pidetystä mutta saavuttamattomasta tavoitteesta. Opettajien mielestä opettajankoulutus ei välttämättä anna opettajalle valmiuksia toimia kerhonohjaajana. Onko kasvatustiede keskittynyt liiaksi opettajuuteen?

Järvinen (2009b) ja Luukkainen (2009) nostavat esille kerhotoiminnan opettajan mahdollisuutena soveltaa ja kehittää omaa opettajuuttaan. Myös kerhoa ohjanneet opettajat näkevät kerhotoiminnan väylänä oman työn ja toiminnan kehittämiseen. Eniten kerhoista saa kuitenkin oppilaantuntemusta, mikä voi välittyä opetukseenkin. Kokonaiskoulupäiväkokeilussa 44 % opettajista mainitsi oman viihtyvyytensä parantuneen, mutta näistä opettajista kaikki eivät olleet ohjanneet kerhoja. Haastatteluissa ja kyselylomakkeissa selvisi, että opettajat kokevat saavansa kerho-

jen ohjaamisesta nautintoa, sillä saavat toimia itselle kiinnostavan aiheen ja innokkaiden lasten parissa.

## *8.2 Opettajien ja opiskelijoiden näkemysten eroista*

Niin kuin luvussa 7.2 totesin, opiskelijat olivat vastauksissaan opettajia varovaisempia ja valitsivat harvemmin Likert-asteikon ääripäitä. Kerhotoiminta, opettajan työ ja koulun arki ovat opiskelijoille varmasti vielä vieraita, eivätkä he siten osaa tai uskalla ottaa vahvasti kantaa väitteisiin. Erot ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden ja kerhoa ohjanneiden peruskoulun opettajien vastausten välillä selittyvät varmasti osittain juuri erolla kokemuksessa. Kerhonohjaajat tietävät toiminnan vahvuuksista ja heikkouksista, mutta toisaalta pitävät myös varmasti joitakin asioita niin itsestäänselvinä, etteivät välttämättä nosta niitä lainkaan esille. Tämän vuoksi näkemysten vertailu ei ole yksiselitteistä.

Opiskelijoiden käsitykset kerhotoiminnasta eivät muutamien asian kohdalla vastaa täysin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määritelmää kerhotoiminnasta. Opiskelijoiden vastauksissa myös painottuvat hieman eri asiat kuin opettajien kohdalla. Opetussuunnitelman (OPH 2014) mukaan kerhotoiminta on osa maksutonta perusopetusta, mutta kunnat ja koulut saavat itse päättää sen järjestämisestä. Vain hieman yli puolet opiskelijoista kokee, että kerhotoiminta kuuluu koulun tehtäviin, kun opettajista lähes kaikki olivat sitä mieltä. Opiskelijat eivät myöskään näe kerhotoiminnan olevan kovin vahvasti osa joustavaa koulupäivää, vaikka kerhotoiminta on nimenomaan hyvin kiinteä osa joustavan koulupäivän käsitettä. Nämä seikat osoittavat, että ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden kuva koulun toiminnasta on vielä hyvin suppea.

Vastauksista tuli kuitenkin ilmi myös sellaisia asioita, jotka eivät liity yhtä suoraan koulun toimintaan tai tarkoitukseen. Opiskelijat eivät pitäneet opettajaa kovin selvästi tai yksimielisesti hyvänä kerhonohjaajana, vaikka opettajat ja myös kerhoissa käyneet oppilaat näin kokevatkin (Pulkinen & Launonen 2005). Syitä tähän ei voida löytää suoraan tutkimuksesta, mutta vastauksista käy ilmi opiskelijoiden kuva opettajan työstä kuormittavana ja raskaana työnä. Yksi selitys opiskelijoiden vastauksille voikin piillä tässä. Toisaalta opiskelijat voivat myös nähdä opettajan työn suppeammin pelkkänä opettamisena, mikä voisi selittää ajatuksen siitä, että opettaja ei ole hyvä kerhonohjaaja.

Opetussuunnitelman (OPH 2004) mukaan kerhotoiminta voi lisätä oppilaiden turvallisuutta. Opiskelijoiden vastauksissa kerhojen yhteys turvallisuuteen nousi vahvasti esille. Opiskelijoiden mielestä hyvän kerhonohtajan pitäisi huomioida toiminnan turvallisuus, ja yhtenä kerhotoiminnan tärkeimmistä tavoitteista oli opettajia useammin heidän mielestään turvallisen ympäristön tarjoaminen lapsen koulupäivän päätteeksi. Opettajien mielestä kerhotoiminta lisää oppilaiden turvallisuutta, mutta opiskelijat eivät ole tästä niin varmoja ja korostavat turvallisuusnäkökulmaa. Opiskelijoiden vastausten perusteella kerhoilla ja aamu- ja iltapäivätoiminnalla on heidän näkemystensä mukaan vahvempi yhteys ja samankaltaisemmat tavoitteet (ks. OPH 2011).

Opetussuunnitelman (OPH 2014) mukaan kerhotoiminnan lähtökohtana ovat koulun kasvatukselliset, opetukselliset ja ohjaukselliset tavoitteet. Tämä kerhotoiminnan määritelmä oli annettu opiskelijoille kyselylomakkeen alussa. Kerhotoiminta on siis tavoitteellista toimintaa. Tätä mieltä ovat myös kerhoa ohjanneet opettajat. Kuitenkin opiskelijoista joka kymmenes pitää hyvänä kerhotoimintana sellaista toimintaa, joka ei ole tavoitteellista.



## 9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli mixed methods -tutkimuksen keinoin kuvata peruskoulun kerhotoimintaa kerhoa ohjanneiden opettajien silmin ja verrata sitä ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiin kerhotoiminnasta. Mixed methods -tutkimusperinteen mukaisesti tutkimuksessa on varsinaisten tutkimuskysymysten lisäksi mixed methods -tutkimuskysymys (Creswell 2014, 148–149). Tämä tutkimuskysymys koskee jollakin tavalla erilaisten aineistojen hyödyntämistä ja on siten luonteeltaan oikeastaan metatutkimusta. Siksi en ole itse nostanut kahden tutkimuskysymyksen joukkoon mixed methods -tutkimuskysymystä, vaan käsittelen sen nyt lopuksi käsitellessäni tutkimusta kokonaisuutena. Mixed methods -tutkimuksen kannalta nostan esille pohdintaan kysymyksen siitä, miten määrälliset ja laadulliset aineistot täydentävät toisiaan kahteen aiempaan tutkimuskysymykseen vastattaessa.

Tämän tutkimuksen pääasiallisena tehtävänä oli kuvata sitä, millaisena koulun kerhotoiminta näyttäytyy kerhoa ohjanneille opettajille. Tavoitteeseen pääsemiseksi aineistoa kerättiin sekä määrällisin että laadullisin menetelmin. Kyselylomake sisälsi joitakin avoimia kysymyksiä Likert-asteikollisten väittämien ja muiden määrällistä aineistoa antavien kysymysten lisäksi. Lisäksi tutkimusta varten haastateltiin neljää kerhoa ohjannutta opettajaa, jotka olivat vastanneet myös kyselylomakkeeseen. Määrällinen aineisto antoi yleiskuvan kerhotoiminnasta ja auttoi havaitsemaan ilmiötä koskevia yleisiä mielipiteitä. Avoimet vastaukset ja haastattelut laajensivat ja syvensivät kuvaa kerhotoiminnasta antaen tutkittavien omalle äänelle mahdollisuuden tulla esiin. Eri-tyisesti haastatteluiden avulla saatiin vahvistusta ja tarkennusta joihinkin näkemyksiin ja siihen, miten kerhotoimintaa koskevat ajatukset liittyvät toisiinsa. Yhteenvedossa molemmilla aineistonkeruumenetelmillä saadut tulokset yhtyivät muodostaen yhdessä vastauksen tutkimuskysymykseen.

Toisena tutkimustehtävänä oli verrata kerhotoimintaa koskevia odotuksia ja todellisuutta asettamalla vastakkain kerhoa ohjanneet opettajat ja sellaiset luokanopettajaopiskelijat, joilla ei ole kokemusta kerhon ohjaamisesta. Tässä tehtävässä vertailtiin kyselylomakkeen Likert-asteikollisia vastauksia määrällisen tutkimuksen menetelmin ja avoimia vastauksia laadullisen

tutkimuksen menetelmin. Kerhoa ohjanneista opettajista saatiin laajempi yleiskuva haastatteluiden ansiosta, joten opiskelijoiden vastauksia verrattiin myös ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksiin kokonaisuudessaan. Pelkästään Likert-asteikollisia väittämiä vertaamalla ryhmien erojen tutkiminen olisi jäänyt hyvin pinnalliseksi. Lomakkeen toisen suljetun osion antama määrällinen aineisto sekä erityisesti avoimet vastaukset avasivat opiskelijoiden käsityksiä laajemmin ja tarkemmin. Määrällinen ja laadullinen aineisto tukivat siis toisiaan tarjoten yleiskuvan ja toisaalta syventäen ja tarkentaen vastaajien käsityksiä kerhotoiminnasta.

Tutkimuksessa saatiin selville, että kerhoa ohjanneet opettajat näkevät kerhotoiminnan hyvin myönteisessä valossa niin lasten, koulun kuin itsensäkin kannalta. Opettajien mielikuvissa kerhotoiminta vastaa sille perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (OPH 2004; OPH 2014) asetettuja tavoitteita ja tehtäviä erityisesti harrastuneisuuden osalta. Harrastamisen mahdollisuuden opettajat liittävät tasa-arvon lisäämiseen. Opettajille kerhot näyttäytyvät lisäksi paikana, jossa lapsi saa onnistumisen elämyksiä ja siten paremman itsetunnon ja apua koulunkäyntiin. Tutkimuksissa erityisesti kouluun kiinnittymisen on nähty olevan yhteydessä koulumenestykseen. Opettajat eivät vastauksissaan tuoneet tätä yhteyttä esille, mutta kokivat kuitenkin kerhotoiminnan lisäävän lasten kuulumista koulun yhteisöön. Opettajien mielestä kerho on myös paikka sosiaalisten suhteiden hankkimiselle ja kehittämiseksi. Onnistunut kerhotoiminta on opettajien mielestä osallistavaa. Kerhoa ohjanneiden opettajien mielestä opettaja on hyvä kerhonohjaaja, vaikka koulutus ei annakaan kovin paljoa eväitä kerhonohjaajana toimimiseen. Kerhoista opettaja saa itselleen oppilaantuntemusta, nautintoa ja välineitä oman työnsä kehittämiseen. Opiskelijoiden ja opettajien näkemykset eroavat toisistaan erityisesti muutamassa kohdassa. Opiskelijat eivät koe kerhotoiminnan kuuluvan kovin vahvasti koulun tehtäviin. Lisäksi opiskelijat kokevat, että opettaja ei ole kovin hyvä kerhonohjaaja. Opiskelijat pitävät tärkeänä, että kerhotoiminta on turvallista, ja pitävät onnistunutta kerhotoimintaa jopa ei-tavoitteellisena toimintana.

### *9.1 Luotettavuus*

Tutkimuksen luotettavuutta kuvataan usein validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen kykyä mitata juuri sitä, mitä oli tarkoitus. Reliabiliteetti puolestaan on tutkimusmenetelmän tarkkuutta tai luotettavuutta kuvaava käsite. (Vehkalahti 2008, 40–41.) Tarkastellessani tämän tutkimuksen luotettavuutta, käytän ainoastaan termiä luotettavuus ja täsmennän sitä tilannekohtaisesti, sillä en koe validiteetin ja reliabiliteetin tuovan termei-

nä mitään uutta luotettavuustarkasteluun, kunhan kummatkin näkökulmat on luotettavuutta pohdittaessa otettu huomioon. Mixed methods -tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida molempien käytettyjen menetelmien ja koko tutkimuksen luotettavuuden kautta. Tutkimuksen suunnittelussa yhtenä lähtökohtana on ollut nimenomaan tutkimuksen luotettavuus. Tutkimuksessa käyttämäni triangulaatiomallin yksi tarkoitus nimittäin on tutkimuksen luotettavuuden parantaminen. Tämä tapahtuu laadullisista ja määrällisistä aineistoista saatujen tutkimustulosten vahvistaessa toisiaan tai laajentaessa tutkimusaiheesta saatavaa kuvaa (Creswell & Plano Clark 2007, 62).

Triangulaatio on yleinen luotettavuuden parantamisen keino myös pelkän laadullisen tutkimuksen sisällä. Erilaisten aineistojen keräämisen lisäksi olen pyrkinyt parantamaan tutkimuksen luotettavuutta kuvailemalla aineistoa sekä sen keräämistä ja analysoimista tarkasti. Olen myös tiedostanut sen laadullisen tutkimuksen heikkouden, että vaikutan itse tutkijana tulkintaani aineistosta. (Creswell 2014, 201–202.) Määrällisen tutkimuksen osalta tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida esimerkiksi näistä kahdesta näkökulmasta: Miten tulokset vastaavat todellisuutta? Ja saadaanko käytetyillä menetelmillä vastaukset tutkimusongelmiin? (Erätuuli, Leino, Yli-Luoma 1994, 98)

Tutkimuksen luotettavuuteen tulee kiinnittää huomiota sekä aineiston keräämisen että analysoinnin aikana. Creswell ja Plano Clark (2007, 147) ovat eritelleet tekijöitä, jotka heikentävät mixed methods -tutkimuksen luotettavuutta molemmissa tutkimuksen vaiheissa. Aineistoa kerätessä tutkimuksen luotettavuus heikkenee erityisesti silloin, jos määrällinen ja laadullinen aineisto kerätään eri ihmisiltä tai jos eri aineistonkeruumenetelmien otoskoot ovat kovin epätasaiset (Creswell & Plano Clark 2007, 147). Tutkimuksessani haastatellut henkilöt ovat myös vastanneet kyselylomakkeeseen, joten aineistot on kerätty samasta tutkimusjoukosta. Aineistojen koot ovat laadullisen ja määrällisen tutkimusperinteen mukaisesti tässäkin tutkimuksessa hyvin erilaiset, sillä määrällistä aineistoa kertyi 36 vastaajalta ja laadullista neljältä haastatellulta. Luotettavuutta voidaan Creswellin ja Plano Clarkin (2007, 147) mukaan parantaa suurentamalla laadullisen aineiston määrää tai lisäämällä yksittäisten tapausten (tässä haastatteluiden) painoarvoa. Olen toiminut jälkimmäisellä tavalla ja analysoinut haastatteluita systemaattisesti, tarkasti ja syvällisesti.

Aineistoa analysoitaessa luotettavuutta uhkaa puutteellinen aineiston käsittely, mihin voidaan vaikuttaa suoraviivaisella ja johdonmukaisella toiminnalla (Creswell & Plano Clark 2007, 147). Niin kuin sanottua, olen analyysivaiheessa työskennellyt systemaattisesti ja järjestelmälli-

sesti luvussa 6.4 kuvaamalla tavalla. Mixed methods -tutkimuksessa yksittäisillä aineistonkeruumenetelmillä saadut tutkimustulokset tulee yhdistää, mikä puutteellisesti tehtynä heikentää luotettavuutta (Creswell & Plano Clark 2007, 247). Tässä tutkimuksessa laadullisia ja määrällisiä tutkimustuloksia ei ole vertailtu ja asetettu vastakkain taulukossa, niin kuin Creswell ja Plano Clark (2007, 147) ehdottavat, sillä pidän sellaista asetelmaa hieman keinotekoisena tutkimustulosten erilaisuuden vuoksi. Tulosten vertailu on kuitenkin ollut mahdollista molempien aineistojen huolellisen lukemisen, analysoinnin ja raportoinnin ansiosta. Viimeisenä aineiston analyysin ongelmana Creswell ja Plano Clark (2007, 147) nostavat esille aineistojen vastaamisen samaan kysymykseen. Sekä aineiston kerääminen että analysointi ovat tapahtuneet saman tutkimuskysymyksen, saman lähdekirjallisuuden ja samojen teemojen johdattamina, joten tutkimuksen luotettavuus on tältä osin hyvä.

## 9.2 Eettisyys

Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus kietoutuvat tiiviisti yhteen, sillä molempiin kuuluu pyrkimys vääristelemättömiin tutkimustuloksiin (Bogdan & Biklen 2003, 45). Aineistoa kerätessä pyrkimys eettisyyteen ja luotettavuuteen näkyvät esimerkiksi siinä, että tutkija ei kysy liian johdattelevia kysymyksiä tai tuo ilmi omia mielipiteitään. Haastattelutilanteessa kiinnitin kysymysten muotoiluun huomiota ja pyrin ottamatta kantaa tutkittavien vastauksiin. Aineistoa analysoitaessa puolestaan pitäisi välttää väärin johtopäätösten tekemistä. Triangulaatio on tässä hyvä keino, jota on tässäkin tutkimuksessa käytetty. Tuloksista raportoidessa täytyy paljastaa kaikki tutkimustulokset, eikä vain ne, jotka sopivat esimerkiksi omaan tai tutkimuksen rahoittajien katsantokantoihin. (Creswell 2014, 93–94, 99.) Tutkimuksen aihe on tutkimusprosessin aikana tullut minulle läheiseksi ja koen sen tärkeäksi, mutta tutkimuksella ei oikeastaan pyritty paljastamaan mitään vahvasti tavalla tai toisella latautunutta tietoa. Näin ollen minulla tai kenelläkään muullakaan ei ole tutkimuksen aikana ollut tarvetta tai halua ohjailla tutkimuksen tuloksia.

Bogdanin ja Biklenin (2003, 43) mukaan ihmisiä tutkittaessa tutkimuksen etiikkaa ohjaa kaksi ohjenuoraa: suostumus ja suojele. Suostumuksella tarkoitetaan tutkittavien vapaaehtoista osallistumista tutkimukseen ja tutkimuksen luonteen ymmärtämistä (Bogdan & Biklen 2003, 43). Tutkimuksen tarkoitus on yleisellä tasolla syytä tehdä tutkimukseen osallistujille selväksi; eettinen vaaranpaikka piilee siinä, jos tutkijan käsitys tutkimuksen tarkoituksesta on eri kuin osallistujille kerrotaan (Creswell 2014, 97). Kerätessäni aineistoa kyselylomakkeella kerroin lomakkeen alussa,

että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja aineistoa käsitellään luottamuksellisesti (ks. liite 1). Toin vastaajille ilmi myös tutkimuksen tarkoituksen. Toimin samoin myös haastatteluiden kohdalla, vaikka haastateltavat olivatkin vastanneet myös kyselylomakkeeseen ja silloin kuulleet tutkimuksen tarkoituksesta ja aineiston käsittelystä. Tutkijan eettiseen toimintaan kuuluu se, ettei osallistujia painosteta osallistumaan tutkimukseen (Creswell 2014, 93). Tämä ei vaatinut huomiota kerätessä aineistoa opettajilta, mutta pyytäessäni vastauksia ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilta heille pakollisen pienryhmäkerran aikana, riski pakollisen vastaamisen tunteeseen oli olemassa. Jaoin kaikille opiskelijoille lomakkeet, mutta kerroin osallistumisen olevan vapaaehtoista. Kaikki palauttivat kuitenkin lomakkeen täytettynä.

Tutkittavien suojelulla tarkoitetaan sitä, että tutkijan on vältettävä asettamasta osallistujia vaaraan, ja osallistujien on ymmärrettävä tutkimuksen mahdolliset vaaran paikat (Bogdan & Biklen 2003, 43). Tutkijan on vältettävä paljastamasta osallistujia vaarantavaa tietoa ja kunnioitettava heidän yksityisyyttään ja anonymiteettiään (Creswell 2014, 94). Tämän tutkimuksen aihe ei ollut arkaluontoinen, eikä siten lähtökohtaisesti vaaranna tutkittavia, vaikka heidän anonymiteettinsä ei täysin säilyisikään. Toisaalta tutkittavien henkilöllisyyden paljastamisesta ei olisi myöskään ollut mitään hyötyä tutkimuksessa. Näin ollen olen kuvaillut määrällisen aineiston vastaajia vain tilastojen kautta ja esitellyt haastatellut opettajat yleisellä tasolla. Haastatteluun valmiit opettajat ilmaisivat halukkuutensa kirjoittamalla yhteystietonsa kyselylomakkeen loppuun. Kerättyäni yhteystiedot itselleni poistin ne aineistosta, eli en yhdistänyt vastauksia henkilöihin, vaan pidin huolta tutkittavien yksityisyydestä.

Ihmisten väliseen kanssakäymiseen kuuluu aina jonkinlainen epätasainen valta-asetelma. Tutkijalla on valtaa tutkittavaan. Tämän huomioiminen kuuluu eettisesti kestävään tutkimukseen, mutta on toisaalta jälleen yhteydessä myös tutkimuksen luotettavuuteen (Creswell 2014, 98). Tätä asiaa olen käsitellyt tarkemmin haastatteluiden suunnittelua ja toteuttamista kuvaavassa luvussa 4.3. Tieteen ollessa julkista tutkijalla on valtaa tutkittavien henkilöiden lisäksi myös koko tiedeyhteisönsä ja yhteiskunnan sisällä. Eettisesti toimiessaan tutkija käyttää tutkimuksessa selkeää, sopivaa ja kunnioittavaa kieltä (Creswell 2014, 94). Olen pyrkinyt toimimaan näin tutkimusraporttia kirjoittaessani.

### 9.3 Lopuksi

Saaduilla tutkimustuloksilla on merkitystä peruskoulujen jo nyt melko runsasta ja tulevaisuudessa todennäköisesti lisääntyvää, monipuolistuvaa ja muotoaan muuttavaa kerhotoimintaa kehitettäessä. Opettajat ovat yleisiä ja pidettyjä kerhonohjaajia, joten heidän toimimisensa kerhonohjaajina tuskin vähenee. Käynnissä olevat kerhotoiminnan kehittämishankkeet ja joustavan koulupäivän mallin yleistyminen yhdistettynä Pulkisen Opetus- ja kulttuuriministeriölle vuonna 2015 antamaan ehdotukseen koulupäivän rakenteen uudistamisesta osoittavat, että kerhotoiminnan kehittäminen on ajankohtainen ja jo käynnissä oleva tehtävä. On tärkeää, että koko kouluyhteisö otetaan mukaan kerhotoiminnan kehittämiseen. Kehittämisen lähtökohtana tulee olla se, millaisena kerhotoiminta tällä hetkellä näyttäytyy eri toimijoille, eikä pelkästään sille esimerkiksi opetussuunnitelmassa kirjatut tavoitteet. Tämä tutkimus vastaa tähän tarpeeseen kuvaamalla kerhotoimintaa kerhoa ohjanneiden opettajien silmin.

Kerhon ohjaaminen voi muokata opettajan työtä myös formaalissa kouluopetuksessa. Kerhot antavat opettajille mahdollisuuden kehittää omaa työtään vapaamuotoisemmassa ympäristössä vastaamaan uuden opetussuunnitelman (OPH 2014) oppimiskäsitystä ja työtapoja. Haastattelemani opettajat totesivat, kerhojen ohjaaminen on auttanut heitä lisäämään toiminnallisuutta opetukseensa ja ottamaan oppilaiden näkökulman laajemmin huomioon. Näiden ja muiden kerhotoiminnan kehittämien taitojen merkitystä koko peruskoululle ei pidä vähätellä.

Jatkossa olisi tarpeen keskittyä siihen, että kerhotoiminta oikeasti osallistaa lapsia ja tutkia oppilaiden näkemyksiä kerhotoiminnasta. Lasten osallisuuden puute on yksi kouluhyvinvoinnin ongelmista. Kerhotoiminta antaisi hyvän mahdollisuuden lasten äänen kuulemiseen, eikä tätä mahdollisuutta tule jättää käyttämättä. Erityisesti lasten äänen kuuleminen olisi tärkeää pyrittäessä kerhotoiminnan tasa-arvoa lisäämään ja syrjäytymistä ehkäisevään tavoitteeseen. Jotta tähän tavoitteeseen voidaan päästä, tulisi tutkimuksella selvittää, miten taloudellisella tai muulla tavalla köyhät (ks. Zierer 2003 luvussa 3.2) tai harrastuksista syrjään jäävät lapset saataisiin mukaan toimintaan. Tutkimukseen osallistuneet kerhoa ohjanneet opettajat toivat esille kerhotoiminnan vapaaehtoisuuden tärkeyden. Myös tämä näkökulma pitäisi ottaa huomioon koulupäivää uudistettaessa. Miten taataan toiminnan vapaaehtoisuus keskellä koulupäivää?

On syytä paneutua myös siihen, miten tulevat opettajat suhtautuvat koulun kerhotoimintaan. Opiskelijoiden kuva opettajan työstä ja koulun arjesta kehittyy opiskeluvuosien myötä, mutta samaa ei välttämättä voida sanoa opiskelijoiden näkemyksistä koulun kerhotoiminnasta. Ker-

hoa ohjanneiden opettajien vastauksethan osoittivat, että koulutus ei ole antanut heille juuri eväitä kerhonohjaajana toimimiseen. Lisäksi tämänhetkiset opiskelijat kokivat, että opettaja ei ehkä ole hyvä kerhonohjaaja. Tulevaisuuden haasteena onkin, miten laajentaa opettajien näkemystä kasvatuksellisesta tehtävästään vastaamaan muuttuvaa koulupäivää ja kehittyvää koulun tehtävää. Kasvatustieteellisen koulutuksen tulisi tässäkin asiassa pysyä ajan hermolla ja pitää huolta, että peruskoulun opettajiksi valmistuu ihmisiä, jotka näkevät opettamisen, kasvattamisen ja ohjaamisen laaja-alaisina taitoina, ja ovat tutustuneet kerhotoiminnan merkitykseen ja tavoitteisiin sekä koulupäivän rakenteeseen kokonaisuutena.

# LÄHTEET

Aamulehti 14.2.2016. Erikoisluokkien sijaan kouluihin kerhoja. Riitta Ollilan mielipidekirjoitus.

Alise, M. & Teddlie, C. 2010. A continuation of the paradigm wars? Prevalence rates of methodological approaches across the social/behavioral sciences. *Journal of Mixed Methods Research* 4(2), 103–126.

Alreck, P. & Settle, R. 2004. *The survey research handbook*. New York: McGraw-Hill/Irwin.

Bergman, M. M. 2008a. *Advances in mixed methods research*. London: SAGE Publications.

Bergman, M. M. 2008b. The straw men of the qualitative-quantitative divide and their influence on mixed methods research. Teoksessa M. M. Bergman (toim.) *Advances in mixed methods research*. London: SAGE Publications, 11–21.

Bogdan, R. & Biklen, S. 2003. *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson Education Group.

Bouffard, S., Wimer, C., Caronongan, P., Little, P., Dearing, E., & Simpkins, S. 2006. Demographic differences in patterns of youth out-of-school time activity participation. *Journal of Youth Development: Bridging Research and Practice* 1(1), 24–40.

Brill, J. 2008. Likert scale. Teoksessa P. Lavrakas (toim.) *Encyclopedia of survey research methods*. London: SAGE Publications, 428–429.

Cooper, V. & Reupert, A. 2016. "Let's talk about children" resource: A parallel mixed method evaluation. *Social Work in Mental Health*, 1–19.

Creswell, J. 2014. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications.

Creswell, J. & Plano Clark, V. 2007. *Designing and conducting mixed methods research*. London: SAGE Publications.

Dearing, E., Wimer, C., Simpkins, S., Lund, T., Bouffard, S., Caronongan, P., Kreider, H. & Weiss, H. 2009. Do neighborhood and home contexts help explain why low-income children miss opportunities to participate in activities outside of school? *Developmental Psychology* 45(6), 1545–1562.



- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Fitzpatrick, K. R. 2011. A mixed methods portrait of urban instrumental music teaching. *Journal of Research in Music Education* 59(3), 229–256.
- Greene, J., Caracelli, V. & Graham, W. 1989. Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 11(3), 255–274.
- Hallitusohjelma. 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma. Hallituksen julkaisusarja 10/2016.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Helsinki: Suomen UNICEF.
- Hesse-Biber, S. 2010. Mixed methods research: Merging theory with practice. New York: The Guilford Press.
- Hill, R. 1998. What sample size is “enough” in internet survey research? *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal of the 21<sup>st</sup> Century* 6(3–4), 1–10.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Häikiö, L., Vänninmaja, P. & Evaluaatioseminaarin 2007 työryhmä. 2008. Hyvinvointia harrastamalla. Tampereen kaupungin Harrastava iltapäivä -hankkeen väliarviointi. Tampere: Hyvinvointipalvelujen kehittämisyksikkö.
- Järvinen, M. 2009a. Koulun kerhot oppimisympäristönä. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler (toim.) Kerhotoiminta – osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry, 11–17.
- Järvinen, M. 2009b. Kerhot ja opettajuus – muutoslaboratorioita ja hermolepoja. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler (toim.) Kerhotoiminta – osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry, 67–75.
- Karhuvirta, T. & Kuusisto, R. 2013. Laatu kerhotoiminnassa. Teoksessa T. Karhuvirta & R. Kuusisto (toim.) Kerhotoiminnan laatu – hyvästä kerhosta osallistuvaan ja hyvinvoivaan kouluun. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry, 19–23.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Kenttälä, M. 2009. Kerhotoiminnan laadun takana pedagogisesti ajatteleva ohjaaja. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler (toim.) Kerhotoiminta – osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry, 91–103.

Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. 2004. Koulun kerhotyö – nykytila ja kehitystarpeet. Saatavilla: [http://www.edu.fi/download/123006\\_Kyselynselvitys\\_03112004.pdf](http://www.edu.fi/download/123006_Kyselynselvitys_03112004.pdf) (Luettu 4.12.2016)

Kiili, J. 1998. Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Raportti hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämisestä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Krokfors, L., Hakala, E., Vitikka, E. & Mylläri, J. 2009. Moniääniset oppijayhteisöt. Kerhopedagogiikka formaalin opiskelun ja informaalin oppimisen yhdistäjänä. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler (toim.) Kerhotoiminta – osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry, 105–121.

Li, Y. & Lerner, R. 2011. Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology* 47(1), 233–247.

Luukkainen, O. 2009. Koulun kerhotoiminta opettajuuden ja opettajana kehittymisen välineenä. Teoksessa M. Kenttälä & M. Kesler (toim.) Kerhotoiminta – osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry, 77–89.

Mahoney, J. & Stattin, H. 2000. Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence* 23, 113–127.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Maxwell, J. A. 2016. Expanding the history and range of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research* 10(1), 12–27.

Mertens, D. & Hesse-Biber, S. 2013. Mixed methods and credibility of evidence in evaluation. Teoksessa D. Martens & S. Hesse-Biber (toim.) *Mixed methods and credibility of evidence in evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass. E-kirja, 5–13.

Merton, R., Fiske, M. & Kendall, P. 1990. *The focused interview: a manual of problems and procedures*. New York: The Free Press.

Mujis, D. 2011. *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: SAGE Publications. E-kirja.

OKM 2014. Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:18. Saatavilla <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm18.pdf?lang=fi> (Luettu 29.12.2016)

Opetushallituksen lehdistötiedote 27.4.2016. Joustavan koulupäivän malli leviää kunnissa. Saatavilla

[http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/joustavan\\_koulupaivan\\_malli\\_leviaa\\_kunnissa](http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/joustavan_koulupaivan_malli_leviaa_kunnissa) (Luettu 6.12.2016)

Opetushallituksen lehdistötiedote 4.10.2013. Koulun kerhotoiminta vakiintunut osaksi koulupäivää. Saatavilla

[http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/koulun\\_kerhotoiminta\\_vakiintunut\\_osaksi\\_koulupaivaa](http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/koulun_kerhotoiminta_vakiintunut_osaksi_koulupaivaa) (Luettu 6.12.2016)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29.

OPH 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus 2004.

OPH 2010. Koulun kerhotoiminnan kehittäminen, syksy 2010. Saatavilla

[http://www.oph.fi/download/127177\\_kerhotoiminnan\\_faktaesite\\_2010.pdf](http://www.oph.fi/download/127177_kerhotoiminnan_faktaesite_2010.pdf) (Luettu 19.12.2016)

OPH 2011. Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. Helsinki: Opetushallitus 2011.

OPH 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus 2014.

OVTES 2014–2016. Kunnallisen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus.

Perusopetuslaki 47 §. Perusopetusta tukeva muu toiminta. Saatavilla

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L8P47> (Luettu 30.12.2016)

Pulkkinen, L. 2015. Innostava koulupäivä. Ehdotus joustavan koulupäivän rakenteen vakiinnuttamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:6.

Pulkkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Roscoe, J. T. 1975. Fundamental research statistics for the behavioural sciences. New York: Holt Rinehart & Winston.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Saris, W. & Gallhofer, I. 2014. Design, evaluation, and, analysis of questionnaires for survey research. Hoboken: John Wiley & Sons.

Sosu, E., McWilliam, A. & Gray D. 2008. The complexities of teachers' commitment to environmental education. A mixed methods approach. Journal of Mixed Methods Research 2(2), 169–189.

Strandell, H. & Forsberg, H. 2005. Kohti kurinalaista lapsuutta? Kysymys pienten koululaisten ilta-päivien (uudelleen) määrittelystä. Yhteiskuntapolitiikka 70(6), 610–623.

Sue, V. & Ritter, L. 2007. Conducting online surveys. London: Sage Publications.

Tavakoli, M. & Banaiasad-Azad, S. 2016. Teachers' conceptions of effective teaching and their teaching practices: a mixed-method approach. Teachers and Teaching, theory and practice, 1–15.

Theokas, C. & Bloch, M. 2006. Out-of-school is critical for children: Who participates in programs? Research-to-Results Fact Sheet, 20. Washington: Child Trends.

Toimintasuunnitelma. 2016. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019. Hallituksen julkaisusarja 2/2016.

Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli, R. 2015. Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimus-metodeihin: 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Jyväskylä: PS-kustannus, 84–108.

Valli, R. & Perkkilä, P. 2015. Nettikyselyt ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–210.

Vastamäki, J. 2015. Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–132.

Vehkalahti, K. 2008. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 1989, Art. 31. Saatavilla  
[https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf) (Luettu 16.12.2016)

Zierer, B. 2003. Poverty among children in Europe. Social Work in Europe 10(1), 15–19.

Hyvä vastaaja,

kiitos tutkimukseen osallistumisesta! Pro gradu -tutkielmani aihepiirinä on koulun kerhotoiminta ja kerhon ohjaaminen. Pyrin selvittämään, millaisena koulun kerhotoiminta ja kerhon ohjaaminen näyttäytyvät luokanopettajaksi opiskelevien ja toisaalta kerhoa ohjanneiden opettajien näkökulmasta.

Koulun kerhotoiminta on peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) mukaan *"oppituntien ulkopuolista toimintaa, jonka lähtökohtana ovat koulun kasvatukselliset, opetukselliset ja ohjaukselliset tavoitteet."* Kerhotoiminnalla tarkoitetaan siis oppilaille yleensä koulupäivän päätteeksi tarjottavaa vapaaehtoista ja maksutonta harrastustoimintaa. Tutkimuksessani en lue aamu- ja iltapäivätoimintaa kuuluvaksi koulun kerhoihin. Lisäksi keskityn peruskoulun kerhoihin. Vastaathan näiden puitteiden mukaisesti!

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja tutkittavien anonymiteetistä huolehditaan koko tutkimusprosessin ajan.

- Ilona Lehtonen

## A. Vastaa kyllä tai ei.

	Kyllä	Ei
1. Lapsuuden koulussani oli kerhoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Olen osallistunut lapsena koulun kerhoon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Olen osallistunut lapsena kerhoon muualla kuin koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Olen ohjannut kerhoa koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Olen ohjannut kerhoa muualla kuin koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mikäli olet ohjannut kerhoa koulussa tai muualla, täsmennä,

kuinka kauan: \_\_\_\_\_

minkäläistä: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tarkenna halutessasi muitakin vastauksiasi.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Missä määrin olet samaa tai eri mieltä seuraavista väitteistä?

1 = täysin  
eri mieltä

2 = jokseenkin  
eri mieltä

3 = ei samaa  
eikä eri mieltä

4 = jokseenkin  
samaa mieltä

5 = täysin  
samaa mieltä

6 = en halua  
vastata

### B. Kerhotoiminta...

6. tukee oppilaiden harrastuneisuutta	1	2	3	4	5	6
7. rikastuttaa koulun toimintakulttuuria	1	2	3	4	5	6
8. monipuolistaa oppimisympäristöä	1	2	3	4	5	6
9. on osa joustavaa koulupäivää	1	2	3	4	5	6
10. tukee oppilaiden kasvua ja kehitystä	1	2	3	4	5	6
11. vahvistaa kodin ja koulun kasvatusyhteistyötä	1	2	3	4	5	6
12. edistää tasa-arvoa	1	2	3	4	5	6
13. vahvistaa oppilaiden kuulumista koulun yhteisöön	1	2	3	4	5	6
14. lisää oppilaiden turvallisuutta	1	2	3	4	5	6
15. kuormittaa koulua liikaa	1	2	3	4	5	6
16. ei kuulu koulun tehtäviin	1	2	3	4	5	6
17. tarjoaa lapsille hoitopaikan	1	2	3	4	5	6
18. vähentää kiusaamista	1	2	3	4	5	6
19. parantaa työrauhaa oppituntien aikana	1	2	3	4	5	6

Tarkenna halutessasi vastauksiasi.

---



---



---

### C. Kerhoissa lapsi saa...

20. tutustua erilaisiin harrastuksiin	1	2	3	4	5	6
21. harrastaa	1	2	3	4	5	6
22. mahdollisuuden kiinnostuksen heräämiseen	1	2	3	4	5	6
23. syventää kiinnostustaan	1	2	3	4	5	6
24. onnistumisen kokemuksia oppitunteja enemmän	1	2	3	4	5	6
25. mahdollisuuksia koulussa opitun soveltamiseen	1	2	3	4	5	6
26. toimia luovasti	1	2	3	4	5	6
27. olla monipuolisessa vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa	1	2	3	4	5	6
28. olla monipuolisessa vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa	1	2	3	4	5	6

Tarkenna halutessasi vastauksiasi.

### Missä määrin olet samaa tai eri mieltä seuraavista väitteistä?

1 = täysin  
eri mieltä

2 = jokseenkin  
eri mieltä

3 = ei samaa  
eikä eri mieltä

4 = jokseenkin  
samaa mieltä

5 = täysin  
samaa mieltä

6 = en halua  
vastata

### D. Kerhonohjaajana toimiminen...

29. kehittää opettajan oppilaantuntemusta	1	2	3	4	5	6
30. parantaa opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita	1	2	3	4	5	6
31. tukee opettajan ammatillista kasvua	1	2	3	4	5	6
32. lisää opettajan työhyvinvointia	1	2	3	4	5	6
33. Opettaja on hyvä kerhonohjaaja.	1	2	3	4	5	6
34. Opettajankoulutus antaa luokanopettajalle edellytykset ohjata kerhoa.	1	2	3	4	5	6
35. Hyvä kerhonohjaaja on erilainen kuin hyvä opettaja.	1	2	3	4	5	6

Tarkenna halutessasi vastauksiasi.

**E. Ympyröi mielestäsi kolme (3) tärkeintä koulun kerhotoiminnan tavoitetta ja merkitse rastilla kolme (3) vähiten tärkeää.**

- a. oppimisen syventäminen
- b. innostuksen herättäminen
- c. mielekkään vapaa-ajan toiminnan tarjoaminen
- d. turvallisen ympäristön tarjoaminen lapsen koulupäivän päätteeksi
- e. sosiaalisten taitojen kehittäminen
- f. oppimistavoitteiden saavuttaminen
- g. elämysten tarjoaminen
- h. uusien taitojen oppiminen
- i. eriarvoisuuden vähentäminen

Tarkenna halutessasi vastauksiasi.

---

---

---

---

**F. Ympyröi mielestäsi kolme (3) tärkeintä hyvän kerhonohjaajan ominaisuutta ja merkitse rastilla kolme (3) vähiten tärkeää.**

- a. innostuneisuus
- b. kyky asettaa tavoitteita kerhotoiminnalle
- c. kyky suunnitella kerhotoimintaa
- d. turvallisuuden huomioiminen
- e. kyky osallistaa kerholaiset
- f. suunnitelmien mukaan toimiminen
- g. kyky hyödyntää palautetta
- h. ajattelemaan kannustaminen
- i. kerhotoimintaa koskevan lainsäädännön ymmärtäminen

Tarkenna halutessasi vastauksiasi.

---

---

---

---



**G. Vastaa kysymyksiin.**

Haluaisitko itse tulevaisuudessa toimia kerhonohjaajana? Perustele.

---

---

---

---

Minkälaista koulun kerhotoiminnan pitäisi mielestäsi olla?

---

---

---

---

---

Kommentoi halutessasi tutkimuksen aihetta tai vastauksiasi vapaasti.

---

---

---

---

## Teemahaastattelun runko

### AIHEESEEN ORIENTOITUMINEN

#### OMA TAUSTA OPETTAJANA JA KERHONOHJAAJANA

- Kerhotyypit, kesto, kokemukset

#### OPETTAJA KERHONOHJAAJANA JA KERHON OHJAAMINEN OSANA OPETTAJUUTTA

- Opettajan saama hyöty itselle ja työhönsä opettajan
- Opettajuuden antama tuki kerhon ohjaamiseen
- Opettajan ja kerhonohjaajan roolit

#### ONNISTUNUT KERHOTOIMINTA

- Kokemukset onnistuneesta kerhotoiminnasta
- Onnistunut kerhotoiminta lasten näkökulmasta

#### KERHOTOIMINTA KOULUN ARJESSA

- Kerhojen ja koulun liittyminen toisiinsa
- Koulujen syyt järjestää kerhotoimintaa
- Kerhotoiminta tukemassa lapsen päivän kokonaisuutta

#### KOULUN KERHOTOIMINTA LAAJEMMASSA YHTEISKUNNALLISESSA PERSPEKTIIVISSÄ

- Mielikuvat
- Kerhotoiminnan yhteiskunnallinen merkitys

### HAASTATTELUN LOPETUS